

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**FACULDADE DE PSICOLOGIA**



**EDUCAR NAS VIRTUDES**  
**PROGRAMA DE INTERVENÇÃO**  
**PARA ALUNOS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**Maria da Ressurreição Morais Monge da Silva**

**DOUTORAMENTO EM PSICOLOGIA**  
**Psicologia da Educação**

**2013**



**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**FACULDADE DE PSICOLOGIA**



**EDUCAR NAS VIRTUDES**  
**PROGRAMA DE INTERVENÇÃO**  
**PARA ALUNOS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**Maria da Ressurreição Morais Monge da Silva**

**Tese orientada pela Profª Doutora Helena Águeda Marujo**  
**especialmente elaborada para a obtenção do grau de**  
**doutor em psicologia (Psicologia da Educação)**

**2013**



## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pelas oportunidades de vida que colocou no meu caminho, pela esperança, persistência e determinação com que me presenteou para desenvolver este trabalho.

Agradeço ao meu marido, companheiro de vida desde há 35 anos, que contribuiu para a pessoa que sou hoje.

Às minhas filhas, que são a luz do meu caminho e que me presentearam com uma essência de vida, uma vontade e determinação, que mobilizam e dão força à minha caminhada e aos meus projetos.

Aos meus pais, a quem devo a vida e que ardentemente me apoiaram para desenvolver este percurso.

À minha neta, flor especial do meu jardim, que veio dar cor e brilho a cada momento, a cada experiência, tornando-os sublimes e irrepetíveis.

Aos professores e responsáveis do Externato do Parque que muito gentilmente abriram as portas à implementação deste projeto: Irmã Elvira, professoras Cristina, Carla, Mafalda, Sancha, Lucília, Gracinha, Maria Teresa, São e a todos os outros, professores e irmãs que simpaticamente acolheram e facilitaram o desenvolvimento desta iniciativa.

Aos queridos alunos que participaram ativamente nesta experiência, que construíram e concretizaram sonhos, que partilharam cada conquista e cada etapa de um processo em que juntos caminhamos e crescemos.

Ao engenheiro Carmo Silva, que já partiu e que com dedicação incentivou a prática da agricultura natural, fornecendo informações preciosas para o seu desenvolvimento e disponibilizando os meios necessários à sua implementação.

Ao Zé Manuel Azenha que incentivou este projeto e que acreditou na minha capacidade de o realizar.

Por último, à Professora Helena Marujo, grande impulsionadora deste trabalho, que acompanhou com grande dedicação e carinho cada etapa e com paciência monitorizou e acarinhou o crescimento desta experiência, dando-lhe um valioso contributo científico.



*In memoriam*

*Ao meu pai,*

*Exemplo de vida e de integridade, que incentivou este sonho  
e o transformou no seu sonho,  
acalentado pela confiança e determinação que via em mim.  
Contudo, partiu sem o ver concretizado,  
embora com a promessa de que ele aconteceria  
e que seria partilhado por ambos,  
independente do lugar onde estivesse.*





## RESUMO

Este estudo visou a construção, aplicação e avaliação de um Programa de Intervenção em contexto escolar, dirigido a alunos do 1.º ciclo do ensino básico a frequentarem os 1.º, 2.º e 3.º anos de escolaridade, com uma média de idades de 7,5 anos, destinado a promover atividades e contextos facilitadores do desenvolvimento de forças e virtudes. Para tal comparou os resultados de um grupo experimental (N=107), a quem o Programa foi aplicado, com um grupo de controlo (N=84), que não foi submetido ao Programa. Esta comparação foi feita em três momentos temporais – pré-teste, pós-teste e follow-up.

A investigação realizada, que utilizou metodologias qualitativas e quantitativas, teve como base teórica a Psicologia Positiva e partiu do trabalho de conceitualização de Peterson e Seligman (2004) sobre as Virtudes e Forças de Caráter.

O treino das forças e virtudes foi assim desenvolvido através: a) da consciência e reflexão individuais e coletivas da sua operacionalização e prática; b) do envolvimento numa horta pedagógica baseada em agricultura natural; c) da prática da arte do Ikebana.

Os resultados sugerem que, de acordo com as suas auto descrições, os alunos sujeitos ao Programa, comparativamente ao grupo de controlo, evidenciaram aumento da utilização das forças *Criatividade; Curiosidade; Pensamento Crítico; Desejo de Aprender; Perspetiva; Bravura; Persistência; Integridade; Vitalidade; Amor; Bondade; Inteligência Social; Cidadania; Equidade; Perdão; Humildade; Prudência; Autocontrolo; Apreciação da Beleza; Gratidão; Esperança e Humor*, integradas nas seis Virtudes - *Sabedoria; Coragem; Humanidade, Justiça; Temperança e Transcendência*. Não se encontraram diferenças entre os alunos dos dois grupos, controlo e experimental, nas forças: *Liderança e Espiritualidade*. Os dados encontrados foram discutidos à luz da literatura e da psicologia educacional considerando-se o interesse psicológico e pedagógico de Programas de promoção de virtudes no contexto escolar.

Palavras chave: Psicologia Positiva, Virtudes e Forças de Caráter, Arte e Natureza.



## ABSTRACT

This study looks at the development, application and evaluation of an Intervention Program for schools that intends to promote activities and contexts conducive to the development of strengths and virtues. It was aimed at students of the 1st Cycle of primary education, those attending the first three years of compulsory schooling. To this end the results from an experimental group that followed the Program (N=107) were compared to the results from a control group that did not follow the Program (N=84). The average age of the participants was 7.5 years. This comparison was carried out in three phases: pre-test, post-test and follow-up.

The research used both qualitative and quantitative methodologies and took Positive Psychology as its theoretical base, following on from the conceptualization work on Virtues and Character Strengths carried out by Peterson and Seligman (2004).

Training of strengths and virtues was developed through: a) individual and collective awareness of, reflection on and discussion of how such training could be achieved and how it fared in practice; b) the use of natural agriculture in a pedagogical allotment; c) the practice of the art of Ikebana.

With reference to their self-descriptions, the results suggest that the students following the Program, when compared to the control group, made increased use of the strengths of *Creativity, Curiosity, Open-Mindedness, Love of Learning, Perspective, Bravery, Persistence, Integrity, Zest, Love, Kindness, Social Intelligence, Citizenship, Fairness, Forgiveness, Humility, Prudence, Self-Regulation, Appreciation of Beauty, Gratitude, Hope* and *Humor* integrated into the six Virtues: *Wisdom, Courage, Humanity, Justice, Temperance* and *Transcendence*. There was no difference between the students in the experimental and control groups with respect to the strengths of *Leadership* and *Spirituality*. The data collected were analyzed in the light of the educational psychology literature, considering the psychological and pedagogical interest of programs to promote virtues within a school context.

Key words: Positive Psychology, Virtues and Character Strengths, Art and Nature.



## **ÍNDICE GERAL**

<b>ÍNDICE DE QUADROS .....</b>	<b>xi</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS .....</b>	<b>xii</b>
<b>ÍNDICE DE TABELAS .....</b>	<b>xv</b>
<b>INTRODUÇÃO E QUESTÕES DE PARTIDA .....</b>	<b>1</b>
<b>I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>5</b>
1. Caracterização da Psicologia Positiva .....	6
1.1. Aspetos Teóricos e Metodológicos .....	6
1.2. As Emoções Positivas .....	14
1.3. O Conceito de <i>Flow</i> .....	17
1.4. As Virtudes e Forças de Caráter .....	23
2. Educação Positiva .....	31
2.1. Aplicação da Psicologia Positiva em Contexto Escolar.....	31
2.2. Programas de Intervenção .....	38
3. Educação para a sustentabilidade .....	48
4. Educação pela Arte .....	62
<b>II. ESCOLHAS METODOLÓGICAS E PROCESSO EMPÍRICO .....</b>	<b>68</b>
1. Objetivos e Hipóteses .....	68
2. Método .....	70
2.1. Participantes .....	70
2.2. Instrumentos de Recolha de Dados .....	72
2.3. Procedimentos de Recolha de Dados .....	82
2.4. Procedimentos e contexto de aplicação .....	87
2.4.1. Inquérito apreciativo .....	88
2.4.2. Música Ambiente e Relaxamento .....	89
<b>III. CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO .....</b>	<b>93</b>
1. Introdução .....	93
2. Virtudes e Forças de Caráter – Aplicação .....	97
2.1. Coragem-Persistência-Integridade .....	100

2.2.	Amor .....	103
2.3.	Bondade .....	104
2.4.	Altruísmo .....	106
2.5.	Autocontrolo .....	108
2.6.	Gratidão .....	111
2.7.	Liderança .....	114
2.8.	Humor .....	116
2.9.	Cidadania .....	119
2.10.	Equidade .....	121
3.	Exercícios práticos para promoção das Virtudes e Forças de Caráter .....	122
4.	Natureza – Agricultura Natural .....	135
5.	Arte – Poesia e Ikebana .....	142
6.	Relaxamento .....	156
7.	Música Ambiente .....	158
<b>IV.</b>	<b>ESTRUTURAÇÃO TEMPORAL DO ESTUDO .....</b>	<b>160</b>
<b>V.</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS E PROPOSTAS PARA O FUTURO..</b>	<b>162</b>
1.	Resultados e Análise de Dados .....	162
1.1.	Análise Quantitativa .....	162
1.1.1.	Validação dos Pressupostos de Análise .....	169
1.1.2.	Análise dos Questionários aos Alunos .....	170
1.2.	Análise Qualitativa .....	214
1.2.1.	Pressupostos de Análise .....	224
1.2.2.	Análise das Entrevistas aos Alunos .....	225
1.3.	Outros dados Qualitativos .....	265
2.	Discussão de resultados .....	275
3.	Conclusões e Propostas para o Futuro .....	294
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>		<b>307</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>suporte CD-ROM</b>	

## **ÍNDICE DE QUADROS**

### **II. PROCESSO EMPÍRICO E ESCOLHAS METODOLÓGICAS**

Quadro II.1. Forças e virtudes enunciadas por Peterson e Seligman (2004) .....	80
--	----

### **IV - ESTRUTURAÇÃO TEMPORAL DO TRABALHO E PLANO DE ATIVIDADES SEMANAL**

Quadro IV.1. Plano de atividades semanal .....	160
--	-----

Quadro IV.2. Sequência temporal da abordagem dos componentes do Programa .....	161
--	-----

### **V. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS E PROPOSTAS PARA O FUTURO**

Quadro V.1. Categorização das entrevistas e unidades de registo .....	220
---	-----

Quadro V.2. Categorias e Unidades de registo – questionários “Educar nas Virtudes” .....	269
--	-----

## ÍNDICE DE FIGURAS

### III. CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

Figura III.1. Relações entre as componentes do Programa .....	96
Figura III. 2. Forças abordadas nas três primeiras semanas: <i>Bravura, Integridade e Persistência</i> .....	101
Figura III.3. Mapa mental da <i>Coragem</i> .....	102
Figura III.4. Mapa mental da <i>Persistência</i> .....	102
Figura III.5 Mapa mental da <i>Integridade</i> .....	102
Figura III.6. Força abordada na quarta semana: <i>Amor</i> .....	103
Figura III 7. Mapa mental do <i>Amor</i> .....	104
Figura III 8. Força abordada na quinta semana: <i>Bondade</i> .....	105
Figura III 9. Mapa mental da <i>Bondade</i> .....	106
Figura III 10. Força abordada na sexta semana: <i>Altruísmo</i> .....	107
Figura III 11. Mapa mental do <i>Altruísmo</i> .....	108
Figura III 12. Força abordada na sétima semana: <i>Autocontrolo</i> .....	110
Figura III 13. Mapa mental da força de carácter <i>Autocontrolo</i> .....	111
Figura III 14. Mapa mental da força de carácter <i>Gratidão</i> .....	112
Figura III 15. Campanha do “Obrigado” – Tabela de Registo .....	112
Figura III 16. Força abordada na oitava semana: <i>Gratidão</i> .....	113
Figura III 17. Força abordada na nona semana: <i>Liderança</i> .....	115
Figura III 18. Mapa mental da força de carácter <i>Liderança</i> .....	115
Figura III 19. Força abordada na décima semana: <i>Humor</i> .....	118
Figura III 20. Mapa mental da força de carácter <i>Humor</i> .....	118
Figura III 21. Força abordada na décima primeira semana: <i>Cidadania</i> .....	120
Figura III 22. Mapa mental da força de carácter <i>Cidadania</i> .....	120
Figura III 23. Força abordada na décima segunda semana: <i>Equidade</i> .....	121
Figura III 24. Mapa mental da força de carácter <i>Equidade</i> .....	122
Figura III 25. Árvore dos talentos .....	127
Figura III 26. Reciclagem de papel .....	129
Figura III. 27 – Escrita de mensagens positivas no papel produzido .....	129
Figura III. 28. Exemplos de escrita de mensagens pelos alunos .....	130
Figura III. 29. Abertura do envelope e sementeira do trigo .....	132
Figura III. 30. Preparação da terra para o transplante de alfaces e de feijoeiros .....	137
Figura III. 31. Acompanhamento do crescimento das plantas .....	138
Figura III. 32. Acompanhamento do crescimento do grão-de-bico e dos feijoeiros .....	138
Figura III. 33. Crescimento das culturas .....	139



Figura III. 34. As alfaces estão prontas para a colheita .....	140
Figura III. 35. A colheita das alfaces .....	141
Figura III. 36. A colheita dos rabanetes .....	141
Figura III. 37. A colheita dos espinafres, brócolos e couves .....	142
Figura III. 38. A colheita das batatas .....	142
Figura III. 39. Oficina de Ikebana de “expressão livre” – alunos .....	150
Figura III. 40. Oficina de Ikebana “expressão do crescimento vertical” – alunos .....	151
Figura III. 41. Oficina de Ikebana “Sol-Lua-Terra/Passado-Presente-Futuro” – alunos .....	151
Figura III. 42. Oficina de Ikebana “expressão livre” – alunos .....	152
Figura III. 43. Oficina de Ikebana – alunos, realizada em outubro .....	153
Figura III. 44. Oficina de Ikebana “Flor da Amizade” – alunos.....	153
Figura III. 45. Oficina de Ikebana – “Expressão Face e Volume” – Alunos, mães e professoras .....	155
Figura III. 46. Oficina de Ikebana – “Centro de Mesa” – Alunos, mães e professoras .....	155
Figura III. 47. Oficina de Ikebana – “Sol-Lua-Terra/Passado-Presente-Futuro” Alunos, mães e professoras .....	156

## **V. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS E PROPOSTAS PARA O FUTURO**

Figura V.1. Comportamento do valor médio das respostas dos sujeitos (grupos experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força <i>Criatividade</i> .....	227
Figura V.2. Comportamento do valor médio das respostas dos sujeitos (grupos experimental e controlo) nos três momentos para a força <i>Curiosidade</i> .....	229
Figura V. 3. Comportamento do valor médio das respostas dos sujeitos (grupos experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força <i>Desejo de Aprender</i> .....	230
Figura V. 4. Comportamento do valor médio das respostas dos sujeitos (grupos experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força <i>Persistência</i> .....	234
Figura V. 5. Comportamento do valor médio das respostas dos sujeitos (grupos experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força <i>Integridade</i> .....	236
Figura V. 6: Comportamento do valor médio das respostas dos sujeitos (grupos experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a virtude <i>Coragem</i> .....	238
Figura V. 7. Comportamento do valor médio das respostas dos sujeitos (grupos experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força	

<i>Inteligência Social</i> .....	243
Figura V. 8. Comportamento do valor médio das respostas dos sujeitos (grupos experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a virtude <i>Humanidade</i> .....	243
Figura V. 9. Comportamento do valor médio das respostas dos sujeitos (grupos experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força <i>Cidadania</i> .....	245
Figura V. 10. Comportamento do valor médio das respostas dos sujeitos (grupos experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a virtude <i>Justiça</i> .....	248
Figura V. 11. Comportamento do valor médio das respostas dos sujeitos (grupos experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força <i>Prudência</i> .....	252
Figura V. 12. Comportamento do valor médio das respostas dos sujeitos (grupos experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a virtude <i>Temperança</i> .....	254
Figura V. 13. Comportamento do valor médio das respostas dos sujeitos (grupos experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força <i>Apreciação da Beleza</i> .....	256
Figura V. 14. Comportamento do valor médio das respostas dos sujeitos (grupos experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força <i>Gratidão</i> .....	258
Figura V. 15. Comportamento do valor médio das respostas dos sujeitos (grupos experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força <i>Esperança</i> .....	260
Figura V. 16. Comportamento do valor médio das respostas dos sujeitos (grupos experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força <i>Humor</i> .....	262
Figura V. 17. Comportamento do valor médio das respostas dos sujeitos (grupos experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força <i>Espiritualidade</i> .....	264
Figura V. 18. Comportamento do valor médio das respostas dos sujeitos (grupos experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a virtude <i>Transcendência</i> .....	264
Figura V. 19. Novos conceitos utilizados – questionário EE .....	268
Figura V. 20. Percentagens de respostas por categoria - questionário EE .....	270

## ÍNDICE DE TABELAS

### II. PROCESSO EMPÍRICO E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Tabela II.1. Distribuição dos alunos que frequentam o 1.º ciclo pelas turmas e anos de escolaridade.....	70
Tabela II. 2. Distribuição dos alunos que participaram no estudo pelas turmas, anos de escolaridade, apoios educativos e atividades extracurriculares .....	72

### V. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS E PROPOSTAS PARA O FUTURO

Tabela V. 1. ANOVA – Medições Repetidas .....	163
Tabela V. 2. Níveis de significância associados aos pressupostos de análise .....	169
Tabela V. 3. Médias obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força <i>Criatividade</i> .....	171
Tabela V. 4. Médias obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força <i>Curiosidade</i> .....	172
Tabela V. 5. Médias obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força <i>Pensamento Crítico</i> .....	173
Tabela V. 6. Médias obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força <i>Desejo de Aprender...</i> .....	175
Tabela V. 7. Médias obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força <i>Perspetiva</i> .....	176
Tabela V. 8. Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a Virtude <i>Sabedoria</i> .....	177
Tabela V. 9. Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força <i>Bravura</i> .....	179
Tabela V. 10. Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up), para a força <i>Persistência</i> .....	181
Tabela V. 11. Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força <i>Integridade</i> .....	182
Tabela V. 12. Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força <i>Vitalidade</i> .....	184
Tabela V. 13. Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up), para a Virtude <i>Coragem</i> .....	185
Tabela V. 14. Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up), para a força <i>Amor</i> .....	187
Tabela V. 15. Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up), para a força <i>Bondade</i> .....	189

Tabela V. 16. Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up), para a força <i>Inteligência Social</i> .....	190
Tabela V. 17. Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up), para a virtude <i>Humanidade</i> .....	192
Tabela V. 18. Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up), para a força <i>Cidadania</i> .....	194
Tabela V. 19. Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up), para a força <i>Equidade</i> .....	195
Tabela V. 20. Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up), para a força <i>Liderança</i> .....	196
Tabela V. 21. Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up), para a virtude <i>Justiça</i> .....	197
Tabela V. 22. Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up), para a força <i>Perdão</i> .....	199
Tabela V. 23. Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up), para a força <i>Humildade</i> .....	201
Tabela V. 24. Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up), para a força <i>Prudência</i> .....	202
Tabela V. 25. Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up), para a força <i>Autocontrolo</i> .....	204
Tabela V. 26. Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up), para a Virtude <i>Temperança</i> .....	205
Tabela V. 27. Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up), para a força <i>Apreciação da Beleza</i> .....	207
Tabela V. 28. Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up), para a força <i>Gratidão</i> .....	208
Tabela V. 29. Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up), para a força <i>Esperança</i> .....	209
Tabela V. 30. Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up), para a força <i>Humor</i> .....	210
Tabela V. 31. Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up), para a força <i>Espiritualidade</i> .....	212
Tabela V. 32. Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up), para a virtude <i>Transcendência</i> .....	213
Tabela V. 33. Percentagens obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força <i>Criatividade</i> ..	226
Tabela V. 34. Percentagens obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo)	

nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força <i>Curiosidade</i> .....	228
Tabela V. 35. Percentagens obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força <i>Desejo de Aprender</i> .....	229
Tabela V. 36. Percentagens obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força <i>Bravura</i> .....	232
Tabela V. 37. Percentagens obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força <i>Persistência</i> ....	233
Tabela V. 38. Percentagens obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força <i>Integridade</i> ..	235
Tabela V. 39. Percentagens obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força <i>Vitalidade</i> ...	237
Tabela V. 40. Percentagens obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força <i>Amor</i> .....	239
Tabela V. 41. Percentagens obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força <i>Bondade</i> .....	240
Tabela V. 42. Percentagens obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força <i>Inteligência Social</i> ...	242
Tabela V. 43. Percentagens obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força <i>Cidadania</i> .....	244
Tabela V. 44. Percentagens obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força <i>Equidade</i> .....	246
Tabela V. 45. Percentagens obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força <i>Perdão</i> .....	249
Tabela V. 46. Percentagens obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força <i>Humildade</i> .....	250
Tabela V. 47. Percentagens obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força <i>Prudência</i> .....	251
Tabela V. 48. Percentagens obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força <i>Autocontrolo</i> .....	253
Tabela V. 49. Percentagens obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força <i>Apreciação da Beleza</i> .	255
Tabela V. 50. Percentagens obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força <i>Gratidão</i> .....	257
Tabela V. 51. Percentagens obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força <i>Esperança</i> .....	259
Tabela V. 52. Percentagens obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força <i>Humor</i> .....	260

Tabela V. 53. Percentagens obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força *Espiritualidade* .....263

## INTRODUÇÃO E QUESTÕES DE PARTIDA

A escola tem, atualmente, uma responsabilidade acrescida na educação das crianças e dos jovens, responsabilidade que vai para além da aprendizagem dos conteúdos académicos, devendo promover a sua formação integral, que se deseja holística, sinérgica e integradora, e de verdadeira preparação para o futuro em todas as suas dimensões. (Marujo, 2012).

Para além disso, constitui um contexto privilegiado de intervenção, oferecendo oportunidades ímpares para o desenvolvimento de iniciativas que visem a promoção do bem-estar dos alunos. É na escola que passam a maior parte do dia, que estabelecem interações com os pares, com os professores e com o pessoal auxiliar e que criam relações que são pilares importantes no seu crescimento psicológico e essenciais na promoção de uma experiência de vida, que se pretende equilibrada e saudável (Seligman et al., 2009).

Acredita-se que é com base nas virtudes e nas forças de carácter - estas últimas entendidas como processos ou mecanismos que definem cada uma das virtudes - que se torna possível construir uma vida saudável, em que o amor, a gratidão, o otimismo, o entusiasmo, a honestidade, a compaixão e muitas outras forças salutogénicas, poderão prevenir e funcionar como antídotos para as emoções destrutivas, que durante muitos anos focalizaram a atenção e constituíram objeto de estudo e de intervenção de inúmeros investigadores (Fredrickson, 2003; Goleman, 2005). Marujo e Neto (2001) chamam a atenção para a importância de cultivar o otimismo e o bem-estar e de utilizar as forças positivas nas relações pessoais e profissionais, que poderão funcionar como elementos reguladores e de autocontrolo. Sublinham também a importância de potenciar o investimento no desenvolvimento humano ótimo, como uma forma inovadora de delimitar a experiência de emoções negativas perante a adversidade (Neto & Marujo, 2007).

Ainda dentro desta perspetiva, Fredrickson e Branigan (2005) afirmam que as emoções positivas, potenciadas pela vivência das virtudes e das forças de carácter, tendo em conta o seu efeito de “reversão”, podem ser usadas para regular as emoções negativas e o *stress*. Reafirmam ainda (Fredrickson, 2003) de que as primeiras potenciam um estilo de *coping* de tipo “*broad-minded*”. Numa perspetiva organizacional, a potenciação das emoções positivas permite um grau de

florescimento dos sistemas que os diferencia dos que estão em apatia ou desânimo (Fredrickson & Losada, 2005).

A perspetiva da remediação e a focalização da psicologia no estudo e tratamento da doença deu-nos um conhecimento bastante detalhado sobre os processos inerentes a cada patologia e ao seu tratamento (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Contudo, hoje faz sentido que também estudemos os processos saudáveis, que promovem o bem-estar físico e emocional, e que cultivemos cada um deles, quer em si mesmos, para otimizar o melhor das pessoas, quer antes do surgimento de desajustamentos, e, ainda, durante a remediação dos processos patológicos (Seligman, 2002b). Para este autor, o maior passo na prevenção de sérios problemas como a depressão, o abuso de substâncias, a violência infantil e outros, parte da perspetiva focalizada na construção sistemática da competência e não na correção da debilidade.

Neste sentido, a presente investigação integra-se no âmbito da Psicologia Positiva aplicada ao contexto escolar, dedicando-se à avaliação e promoção de competências em áreas de interesse recente e crescente na Psicologia e na Educação, como o são as Virtudes Universais e as Forças de Caráter.

Tem como objetivo uma ação em idades precoces que previnam o aparecimento de desajustamentos psicológicos, ao potenciar o melhor dos seres humanos, através da prática das virtudes e forças de caráter.

Tomaremos como base deste estudo o trabalho de conceptualização e investigação de Peterson e Seligman (2004), partindo daquilo a que os autores chamaram Manual das Virtudes Humanas ou o “anti-DSM”.

Estes autores desenvolveram uma classificação sistemática e medidas de avaliação dos traços de caráter positivos, que denominaram “Virtudes e Forças de Caráter”. Classificaram 24 forças específicas, que decorrem de seis virtudes, as quais emergem como relevantes ao longo da história e da cultura: 1 - Sabedoria; 2 - Coragem; 3 - Humanidade; 4 – Justiça; 5 – Temperança; 6 - Transcendência.

A par deste suporte concetual, apoiámos ainda este trabalho em dois domínios estruturais: a) Intervenção educativa envolvendo aspetos ligados à Natureza e uma pedagogia promotora de comportamentos de sustentabilidade ambiental – tema de atualidade incontornável - e b) Arte, área ancestral na formação e expressão dos



seres humanos. Utilizamos assim a Arte e a Natureza como fontes promotoras de Virtudes e Forças de Caráter, as quais na sua originalidade parecem estabelecer uma dialética e uma simbiose constantes: a Arte inspira-se na Natureza e poderemos dizer que esta constitui a mais elevada forma de Arte. Estes dois elementos, Natureza e Arte, estão subjacentes ao longo do estudo aqui apresentado e procuram, também, assumir-se como mediadores apelativos e conteúdo de aprendizagem. Gibson (2003) refere que a arte deve ser a base da educação e contribui para a construção e desenvolvimento do “mundo” da criança. A Carta da Terra (2000, p.4) define nos seus princípios:

*“Oferecer a todos, especialmente a crianças e jovens, oportunidades educativas que lhes permitam contribuir ativamente para o desenvolvimento sustentável.*

*Promover a contribuição das artes e humanidades, assim como das ciências, na educação para a sustentabilidade.”*

Assim, partindo da classificação das 24 forças de caráter, e tendo como base a Arte e a Natureza, construiu-se, aplicou-se e avaliou-se o impacto de um Programa de intervenção dirigido a alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico destinado a criar contextos facilitadores ao desenvolvimento destas forças. Colocou-se como hipótese que a exposição dos alunos ao Programa conduziria a um aumento da utilização das virtudes e forças de caráter intervencionadas, efeitos promotores indiretos de um crescimento psicológico equilibrado e saudável.

Pretendeu-se abranger uma população – as crianças - onde a intervenção precoce pudesse vir a promover áreas facilitadoras da saúde psicológica, bem como os respetivos professores e pais, enquanto elementos centrais do processo formativo.

Colocamos como questões de partida:

- Um programa intencional apoiado em intervenções positivas poderá promover nos alunos o desenvolvimento de um conjunto específico de forças de caráter e de virtudes, traduzido no aumento da sua aplicação prática, de acordo com as perspetivas subjetivas dos participantes?
- Este estudo poderá constituir um instrumento de trabalho para os profissionais na área educacional, visando a criação de atividades intencionais e contextos facilitadores para o treino das virtudes e forças

de caráter que promovam indiretamente o crescimento psicológico, equilibrado e salutar dos alunos?

- Este estudo poderá constituir um ponto de partida no desenvolvimento de outros programas de intervenção no âmbito da Educação Positiva?

Todos desejamos uma escola que acredite no potencial de cada um dos seus alunos, que o faça brilhar, que seja capaz de sonhar alternativas, que descubra o valor do conhecimento e que promova uma educação de excelência, envolvendo cada um dos seus atores (Marujo, 2008a).

Pretendemos um modelo educativo mobilizado pelo desenvolvimento positivo, pela recompensa das metas e que acredite que os seres humanos florescerão melhor num contexto relacional, comunicacional e afetivo positivo (Fredrickson, 2006).

Esperamos deixar contributos e lançar sementes para essa conquista.

## I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Psicologia Positiva resulta de um estudo rigoroso e científico das forças de carácter e virtudes que permitem aos indivíduos e às comunidades prosperarem e florescerem, traduzindo-se num modelo multifacetado que, num curto espaço de tempo, tem influenciado muitas áreas da vida humana. Tal acontece no setor empresarial, económico e político (Diener, Lucas, Schimmack, & Helliwell, 2009; Diener & Seligman, 2004; Layard, 2005); no setor da saúde (Davidson, Mostofsky, & Whang, 2010; Diener & Chan, 2011) e na educação, onde começam a ser desenvolvidos novos currículos e aplicados programas de intervenção que promovem “escolas positivas” (Boniwell & Ryan, 2012; Morrison & Morrison, 2010).

A literatura científica e a investigação nesta área tem mostrado relações evidentes entre vários domínios de funcionamento que estabelecem entre si conexões e relações de interdependência. Destacamos a este propósito as emoções positivas, as virtudes e forças de carácter e o *flow*, todos convergindo na promoção de uma experiência de vida equilibrada e saudável (Seligman, 2002a; Peterson & Seligman, 2004; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Snyder & Lopez, 2002). A prática das virtudes e forças de carácter é geradora de emoções positivas, promove o envolvimento e o comprometimento dos indivíduos no desenvolvimento de atividades intrinsecamente motivadas e dirigidas para metas bem definidas, constituindo a sustentação para a promoção do bem-estar e para o florescimento (Seligman, 2011; Forgeard, Jayawickreme, Kern & Seligman, 2011).

Pelo facto de estas ligações estarem claramente estabelecidas, iremos neste capítulo, e após uma perspetiva histórica sobre o surgimento da Psicologia Positiva e da sua expansão a várias áreas do saber, mostrar as relações entre estes conceitos e trazer evidências que as documentem. Posteriormente abordaremos da importância de uma Educação Positiva, enquanto potenciadora de melhores estilos de vida e de envolvimento positivos na comunidade. Reforçaremos a aplicação das abordagens positivas na comunidade escolar e as experiências de programas de intervenção que traduzam a aplicação da Psicologia Positiva ao contexto educativo.

Após esta abordagem faremos referência a duas áreas que estiveram igualmente na base do suporte conceptual deste projeto de investigação, a Educação para a Sustentabilidade e a Educação pela Arte, como fontes promotoras da prática das virtudes e das forças de carácter.

## **1. Caracterização da Psicologia Positiva:**

### **1.1. Aspetos teóricos e metodológicos**

No período após a II Guerra Mundial a necessidade de tratar os veteranos levou a que os estudos no campo da psicologia focalizassem a sua atenção ao nível das perturbações e dos distúrbios mentais, com vista à recuperação e remediação de défices e patologias. Nesta perspetiva, desenvolveu-se uma abordagem do ser humano baseada na doença mental e nas disfuncionalidades dos sistemas e das organizações (Seligman & Csiksentmihalyi, 2000), que perdurou durante décadas.

A este propósito são expressivas as referências feitas ao número de artigos que, até meados da década de 90, incluem conceitos como “depressão”, “psicopatologia”, “stress” e outros, relativos a experiências humanas menos favoráveis, os quais estariam representados na literatura, numa proporção de cerca de 1000 vezes superior a outros conceitos como “otimismo”, “alegria” e “esperança”. Esta desproporção insustentável, em que a negatividade assumiu um peso determinante, deixou de fazer sentido para alguns investigadores e autores atuais no domínio da ciência psicológica (Neto & Marujo, 2007).

Assim, durante décadas, a psicologia delineou uma importante e essencial resposta remediativa a situações-problema, patologias e desadaptações, tornando-se proficiente no tratamento das perturbações psicológicas e contribuindo para tornar menos problemática a vida das pessoas em sofrimento ou em disfunção (Seligman, Parks & Steen, 2006). Apesar de estas conquistas deverem ser sublinhadas e valorizadas, elas excluíram uma grande parte da experiência humana e dos seres humanos. Por um lado, cerca de 70% das pessoas não sofrem de desordens mentais (Seligman, Parks & Steen, op.cit.) e, por outro, a ausência de perturbações pode não significar bem-estar ou felicidade (Diener & Lucas, 2000).

Constatamos também que os valores coletivos, como a justiça social, a solidariedade, a gratidão, a generosidade, a compaixão e muitos outros, receberam pouca atenção por parte dos investigadores. Se a ciência psicológica os minimiza, preferindo antes estudar a depressão, a ansiedade, o crime, a violência ou o medo, acaba por dar uma maior visibilidade a estes últimos em detrimento dos primeiros e, em consonância, projetar determinada visão ontológica do ser humano e uma visão denegrada da humanidade em geral (Marujo & Neto, 2011).

Atualmente verificamos que existe um conhecimento aprofundado sobre a origem e componentes das fobias ou da depressão, pelo que se torna agora importante, em simultâneo, investir em modelos igualmente fortes, sólidos e úteis para compreender as forças humanas e a forma como elas possibilitam e facilitam uma vida mais feliz, mesmo perante a adversidade (Vázquez, 2009).

Os últimos anos trouxeram, então, uma nova e complementar perspetiva, mais abrangente e multifacetada, promotora de campos de investigação e de intervenção direcionados para a potenciação da excelência, da resiliência e da saúde psicológica (Hawley & Deham, 1996; Cameron, Dutton, & Quinn, 2003). Surge assim um novo domínio da psicologia, impulsionado por inúmeros investigadores, invertendo o sentido do estudo e o foco da intervenção centrado nas fragilidades, no défice, nas limitações e no negativo, para o estudo e desenvolvimento das forças e das virtudes (Seligman, 2002a; Peterson & Seligman, 2004; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Mais do que tratar os problemas, as patologias e os desajustamentos psicológicos, estudam-se agora outros fenómenos psicológicos e preparam-se as pessoas para enfrentarem a adversidade com resiliência, procurando compreender e otimizar a excelência humana e potenciar melhores qualidades de vida, aos níveis subjetivo, individual e grupal (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 2006; Seligman, Stenn, Park, & Peterson, 2005). Este movimento chamado *Psicologia Positiva* (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) surge assim como uma área de estudo científico próprio, com uma abordagem renovada do ponto de vista concetual e metodológico, que tem conseguido, nesta última década, debruçar-se sobre temas como: *felicidade* (Balancho, 2010; Diener & Biswas, 2008; Diener, & Seligman, 2009; Myers & Diener, 1995; Seligman, 2002a); *esperança* (Snyder, 2000; Snyder, Rand, & Sigmon, 2002; Marques, Ribeiro & Lopez, 2010); *otimismo* (Carver & Scheier, 2002; Boman, Furlong, Shochet, Lillies & Jones, 2009); *bem-estar subjetivo* (Diener, Lucas & Scollon, 2009;

Diener, Lucas & Oishi, 2002; Vásquez & Hérvez, 2009); *sentido de humor* (Jáuregui & Fernández, 2008; Larrauri, 2006; Lefcourt, 2002); *flow* (Csikszentmihalyi, 1990; Nakura & Csikszentmihalyi, 2002); *espiritualidade* (Giacalone & Jurkiewicz, 2003; Pargament & Mahoney, 2002); *gratidão* (Emmons, 2004; Emmons & Shelton, 2002).; *altruísmo* (Batson, Ahmad, Lishner, & Tsang, 2002); *amor* (Endrick & Endrick, 2002); *humildade* (Tangney, 2002); *compaixão* (Cassell, 2002); e muitos outros temas, quer no campo pessoal, interpessoal e no campo das instituições positivas, isto é, das organizações baseadas no sucesso e potencial humano (Fredrickson & Losada, 2005; Park & Peterson, 2007; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Peterson & Seligman, 2004; Snyder & Lopez, 2002). Mais recentemente têm surgido estudos aplicados à vida das organizações e estudos comunitários, sociais e culturais (Hupert, 2006; Verducci & Gardner, 2006); nações e comunidades positivas (Marujo & Neto, no prelo). Em Portugal, Marujo e Neto (2004, 2007, 2008, 2010, 2011 e 2012, no prelo) utilizando a Psicologia Positiva em interconexão com outros modelos conceptuais (inquérito apreciativo) têm delineado contornos interventivos em vários contextos organizacionais, sociais e comunitários, mobilizando-se numa perspetiva atuante nas mudanças sociais e no restabelecimento da justiça social e avançando no sentido do *empowerment* das populações, em busca do bem-estar coletivo.

A área da Psicologia Positiva surge assim, nesta última década, como uma área científica, multifacetada, convergindo variadíssimas áreas de investigação, que destacam a importância de incrementar e cultivar o que de melhor existe nos seres humanos: emoções positivas, características positivas, como as virtudes e as forças de caráter, e instituições positivas, baseadas no sucesso e no potencial humano (Fredrickson & Losada, 2005; Peterson & Seligman, 2004; Seligman, 2002a; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Estamos perante uma conceção clara de uma psicologia que não se detém num olhar determinista sobre o passado, mas que tem os olhos postos no futuro, equacionando novas possibilidades e novas formas de potencializar o melhor da vida e do ser humano.

É neste novo contexto que surge o trabalho de Martin Seligman, considerado o pai da Psicologia Positiva, não só porque se aceita o início formal deste movimento a partir da sua conferência de abertura como Presidente da American Psychological Association (Vázquez, 2006), mas também pela investigação que efetuou e que

conduziu àquela que é hoje uma das mais conhecidas facetas da Psicologia Positiva. Este movimento integra psicólogos de todo o mundo, que se dedicam a explorar o terreno das forças humanas e das fontes de felicidade (Park & Peterson, 2007; Snyder & Lopez, 2002).

Seligman (2002a) fala da Psicologia Positiva organizada em três pilares:

1. Estudo das emoções positivas;
2. Estudo dos traços positivos, entre eles, as virtudes e as forças de caráter mas também, as “habilidades”;
3. Estudo das instituições positivas, tais como as democracias, as escolas e as famílias, que suportam as referidas virtudes.

Começou por centrar as suas investigações no primeiro e no segundo pilares. Presentemente tem-se dedicado à Educação Positiva, investigando e intervindo em contexto escolar para promover o bem-estar subjetivo de alunos e outros atores escolares.

Na sequência das investigações que realizou no âmbito dos 1º e 2º pilares, Seligman (2002a) apresenta-nos o Modelo de Felicidade, identificando três níveis para a atingir:

1 - A vida prazerosa (hedonismo) – que envolve o prazer, a gratificação, as emoções positivas, embora de vida curta e dependentes do contexto. Neste nível, investigações realizadas por Brickman e Campbell (1971), Kahneman (1999) e Lykken e Tellegen (1996) verificaram que existe uma adaptação célere das pessoas às mudanças positivas, mas estas rapidamente regressam ao nível base de felicidade que tinham antes das mudanças ocorrerem. Diener (2009a, 2009b) e Diener, Suh, Lucas e Smith (1999) chamam a este fenómeno “hedonic trademill”;

2 - A vida envolvida (*flow*) - que torna relevante a dedicação determinada a projetos e à concretização e aplicação das virtudes pessoais, usando as nossas mais elevadas forças e talentos. As repercussões pessoais são mais duradouras e mais estáveis. De acordo com alguns autores, e tendo em conta a inevitabilidade de experiências traumáticas, uma pessoa neste nível tem forte

possibilidade de lhes fazer frente elevando-se e superando-se (Huppert, Baylis, & Keverne, 2005).

3 - a vida com propósito que envolve uma vida com sentido maior e transcendente. Enquanto o *flow* e as emoções positivas têm a ver com uma busca individual, o sentido da vida consiste no conhecimento do nível das forças e na possibilidade de usá-las para servir aquilo em que se acredita e que está muito além de si próprio (Seligman, 2008).

Mais recentemente (2011) vem apresentar-nos a teoria do florescimento através do bem-estar, em contraponto com a sua anterior teoria e refutando alguns dos princípios por si enunciados.

No modelo de felicidade apresentado em 2002, e atrás explicitado, o autor fala-nos do conceito de felicidade como sendo o tópico central da Psicologia Positiva. Como vimos, a teoria da felicidade assenta em três elementos: emoções positivas, comprometimento/ envolvimento e vida com sentido e considera que a melhor medida padrão para medir a felicidade é a satisfação com a vida, sendo a meta da Psicologia Positiva, o aumentar dessa satisfação.

Na sua visão mais atual apresenta-nos o bem-estar como o tópico central da Psicologia Positiva, em que a melhor medida padrão para medir o bem-estar é o florescimento, passando a meta da Psicologia Positiva a ser o aumentar do florescimento humano. O autor explica-nos esta mudança de paradigma, referindo a existência de três inadequações na teoria da felicidade:

1. *A conotação popular dominante do conceito de felicidade está indissociavelmente ligada com um estado de humor agradável.* As emoções positivas são o significado mais elementar de felicidade. Os críticos sustentam que a teoria da felicidade redefine arbitrariamente a felicidade pelo arrastamento do desejo de envolvimento e de vida com sentido, para complementar as emoções positivas. O autor argumenta que nem o envolvimento, nem a vida com sentido, se referem à forma como nos sentimos e que, por si só, nunca poderão definir o conceito de *felicidade*.
2. Na teoria da felicidade, a “*satisfação com a vida*” determina a medição da felicidade. A felicidade é assim operacionalizada pelo padrão da satisfação com a vida. Numa ampla pesquisa, utilizando medidas de autorrelato, solicitou aos



participantes que classificassem o grau de satisfação com a vida utilizando uma escala de 1 a 10, sendo que o 1 correspondia a *terrível* e o 10 a *ideal*. Contudo, o grau de satisfação atribuído era determinado pela forma como os participantes se sentiam no preciso momento em que eram inquiridos. Assim, o autor considera que a velha medida padrão da Psicologia Positiva está desproporcionalmente ligada ao humor, a forma de felicidade considerada vulgar, superficial e transitória. A satisfação com a vida não leva, assim, em linha de conta o sentido para a vida e o comprometimento no trabalho e com as pessoas que amamos. A satisfação com a vida mede essencialmente o bom humor.

3. As emoções positivas, o comprometimento e a vida com sentido não esgotam os elementos que as pessoas escolhem em seu próprio benefício. Muitas pessoas vivem visando alcançar as suas próprias realizações. A teoria da felicidade omite o sucesso, a mestria e as relações positivas entre as pessoas.

A teoria do bem-estar (Seligman, 2011) vem, por isso, superar estes três constrangimentos. Assim, o bem-estar é um constructo constituído por cinco elementos mensuráveis, cada um deles contribuindo para o bem-estar, mas não o definindo na sua totalidade.

Na teoria do bem-estar cada elemento tem de respeitar três propriedades:

1. Contribuir para o bem-estar;
2. Ser procurado pelas pessoas em seu próprio benefício e por si mesmos e não meramente para conseguirem alguns dos outros elementos;
3. Ser definido e medido independentemente (exclusividade).

A teoria do bem-estar é, assim, constituída por cinco elementos: emoções positivas; comprometimento; vida com sentido, relações positivas e realizações (PERMA) (Seligman, 2011). Definimos em seguida cada um deles.

*Emoções positivas (P de Positive Emotions)* – A vida prazerosa é também o primeiro elemento na teoria da felicidade, embora com a diferença de que felicidade e a satisfação com a vida, como medidas subjetivas, deixaram de ser a meta global da teoria para serem um dos fatores incluídos no elemento das emoções positivas. Estas constituem um estado subjetivo que poderá ser apreciado no presente.

*Comprometimento (E de Engagement)* – é visto como um só elemento, tal como as emoções positivas. Contudo, como os sentimentos e pensamentos estão ausentes durante o estado de *flow*, só em retrospectiva se poderá falar sobre esse estado.

*Relações positivas (R de Positive Relationships)* – contribuem para o bem-estar e podem ser medidas independentemente dos outros elementos.

*Vida com sentido (M de Meaning)* – traduz o pertencer e servir algo em que se acredita e que está para além de si próprio. Esta categoria tem uma componente subjetiva e objetiva.

*Realização/sucesso (A de Accomplishment)* – constatação de que as pessoas que têm sucesso alcançam realizações para o seu próprio benefício, constitui, como vimos, uma nova categoria que não fazia parte da teoria da felicidade. Tal como as restantes, a categoria *realização* pode acontecer, por si só como promotora de bem-estar, mesmo que não traga emoções positivas nem sentido para a vida, não estando dependente de qualquer uma das outras.

Alguns aspetos dos cinco fatores são medidos subjetivamente por autorrelato, mas outros aspetos são medidos objetivamente.

Seligman (2011) vem ainda clarificar que na teoria da felicidade as forças e as virtudes – inteligência social, humor, coragem, integridade ... - constituem o suporte do envolvimento, conseguindo-se atingir um estado de *flow* quando os pontos mais altos das forças de cada pessoa são atingidos para superar altos desafios que surgem no caminho. Assim, a teoria da felicidade é unidimensional. Envolve o sentir-se bem e afirma que o caminho que escolhe para a vida é tentar maximizar a forma como se sente. Na teoria do bem-estar as forças de carácter estão subjacentes aos cinco elementos e não só ao comprometimento, pelo que a teoria do bem-estar é plural no método e na substância. A implementação das mais elevadas forças conduz a mais emoções positivas, a maior sentido para a vida, a melhores realizações e a melhores relações positivas (Seligman, 2011).

Assim, na atual teoria do bem-estar, Seligman concilia os aspetos hedónicos do bem-estar, baseados nos conceitos do bem-estar subjetivo e os aspetos eudemónicos, resultantes das teorias psicológicas do bem-estar, que omitem as emoções positivas e em que o florescimento humano é caracterizado por “fazer e

viver bem”, ao invés de “sentir bem” (Forgeard, Jayawickreme, Kern & Seligman, 2011).

Desta forma, a teoria do bem-estar resulta da combinação de todos estes elementos, objetivos e subjetivos, permitindo a medição de cada um deles, através de um *painel* de medidas e indicadores que auxiliam na compreensão dos pontos fortes (forças) e identificam as áreas específicas em que o indivíduo não está a utilizar todo o seu potencial de crescimento, procurando fornecer um quadro completo do florescimento humano (Forgeard, Jayawickreme, Kern & Seligman, 2011).

Nesta linha de investigação sobre os fatores subjacentes ao florescimento dos indivíduos e à melhoria do bem-estar das populações emergiram vários estudos e teorias para analisar este fenómeno multifacetado, que têm refletido a preocupação dos governos, no sentido de encontrarem indicadores que permitam medir o bem-estar dos cidadãos (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci's, 2000 ;Ryff, 1989, 1995; Ryff & Keyes, 1995; Ryff & Singer, 1998, 2002).

Nesta perspetiva, fazemos referência aos trabalhos de Huppert e So (2009), que usaram uma definição de florescimento dentro do espírito da teoria do bem-estar, partindo do princípio de que, para florescer, o indivíduo deverá ter todos os recursos básicos (emoções positivas, comprometimento, realização, sentido e propósito) e três dos seis recursos adicionais (autoestima; otimismo; resiliência; vitalidade; auto determinação e relações positivas). Partindo desta premissa definiram e mediram o florescimento em cada um dos 23 países da União Europeia. Constataram que, dos países da Europa, a Dinamarca alcançou o 1.º lugar com 33% de cidadãos a florescer, Portugal ficou na penúltima posição com cerca de 7% e a última posição foi ocupada pela Rússia, com 6%. Além das diferenças entre as nações, o maior florescimento foi associado a níveis mais elevados de educação, melhores rendimentos e saúde em geral.

Constatamos que estes estudos convergem no sentido de mostrar que o florescimento dos indivíduos tem subjacente a combinação de vários elementos que passam pela prática de virtudes e forças de caráter, pela vivência de emoções positivas e pelo comprometimento e vida com sentido.

## **1.2. As emoções positivas**

O estudo das emoções positivas focalizou a atenção de muitos investigadores que começaram a considerar que a melhor forma de otimizar a saúde mental passa pela prevenção e pela promoção positivas, procurando secundarizar os aspetos negativos (Fredrickson & Losada, 2005).

Bárbara Fredrickson dedicou a sua carreira a estudar as emoções positivas, procurando lançar luz sobre a sua evolução adaptativa e significado, enquanto elevado número de investigadores direcionava a sua investigação para as emoções negativas (Fredrickson 2003).

Investigações realizadas mostraram uma relação forte entre a experiência de emoções positivas e a longevidade (Danner, Snowdon & Friesen, 2001).

Estes autores estudaram 180 autobiografias, redigidas por freiras, com uma média de idades de 22 anos, aquando do seu ingresso na congregação religiosa de Notre Dame. A análise das autobiografias ocorreu cerca de 60 anos depois, como parte de um estudo sobre a doença de Alzheimer. Os autores examinaram o seu conteúdo emocional e relacionaram-no com a sua longevidade. As autobiografias refletiam inevitáveis reações aos acontecimentos stressantes da vida e revelavam padrões de resposta característicos: (1) a ocultação das situações negativas, suprimindo a expressão da emoção ou a resolução positiva dessas situações, podendo ter ambas efeitos benéficos na saúde e na longevidade (McEwen, 1998; Singer & Ryff, 1999); (2) padrões de resposta que sustentavam ou intensificavam os acontecimentos negativos; (3) padrões de resposta que intensificavam os acontecimentos positivos ou que os inibiam. Como expressão das emoções positivas foram usadas palavras como: divertimento, contentamento, gratidão, alegria, felicidade, esperança e amor. Para exprimir emoções negativas foram usadas palavras como raiva, desinteresse, medo, tristeza e vergonha. Como indicadora de uma emoção neutra foi usada a palavra surpresa. Este estudo revelou que as freiras que expressaram mais emoções positivas viveram, em média, mais dez anos do que aquelas que expressaram mais emoções negativas.

Fredrickson (2003) considerando notável a descoberta de que as pessoas que pensam positivamente e se sentem bem têm maior longevidade, interroga-se sobre

como os pensamentos positivos e os sentimentos agradáveis ajudam as pessoas a viver mais tempo e porque é que as emoções positivas são uma parte universal da natureza humana. Os seus estudos traçam, assim, os possíveis caminhos sobre os efeitos das emoções positivas na melhoria de vida, tentando compreender porque é que os indivíduos são levados a experienciá-las e os ganhos psicológicos e físicos que delas advêm.

Esta autora veio a desenvolver a “Broaden-and-Build Theory”, segundo a qual a vivência de emoções positivas conduz a estados de consciência e a modos de comportamento que indiretamente programam os indivíduos para enfrentarem situações difíceis (Fredrickson, 2001). Testou esta ideia explorando as formas através das quais as emoções positivas mudam a maneira como as pessoas pensam e se comportam. Os seus estudos apontam que os efeitos destas emoções vão para além do sentimento de bem-estar do momento e que parecem aumentar a probabilidade de se sentir bem no futuro. Os resultados das investigações que realizou (Fredrickson & Joiner 2002) sugeriram que as pessoas que regularmente sentem emoções positivas evoluem numa espiral ascendente, continuando a crescer e a prosperar psicologicamente. A autora argumenta, ainda, que as emoções positivas não têm só efeitos individuais, podendo transformar grupos de pessoas e mesmo comunidades e organizações, tornando-as mais coesas e harmoniosas.

Fredrickson e Losada (2005) fazem referência a 4 linhas de investigação distintas, sugerindo que a prevalência dos aspetos positivos sobre os negativos na comunicação humana distingue os grupos em florescimento dos que estão em apatia e desesperança. Assim, numa primeira linha, citam os estudos realizados por Diener e Diener (1996) que mostraram, em primeiro lugar, que o afeto positivo caracteriza a experiência modal humana; que esta positividade dá aos indivíduos uma propensão adaptativa para abordarem e explorarem novos objetos, pessoas ou situações (Cacioppo, Gardner, & Berntson, 1999); em segundo lugar, abordam recentes investigações que corroboram que *o mal é mais forte do que bem*, o que implica a necessidade de potenciar experiências positivas, num rácio apreciavelmente superior ao das experiências negativas, para dominar a toxicidade dos aspetos negativos e promover o florescimento; em terceiro lugar, com base no modelo matemático da “Boolean algebra”, citando Schwartz (1997), referem que a reformulação dos estados de equilíbrio do modelo de pensamento sugere que a uma ótima saúde mental está

associada a uma alta prevalência de aspetos positivos, face aos negativos; por último, fazem referência às conclusões de Gotman (1994), sumariando duas décadas de investigação em relações conjugais, que indicam que estas se mantêm quando existem, no padrão comunicacional, rácios elevados de aspetos positivos face aos negativos.

Fredrickson & Losada (2005) apoiam também a ideia de que as emoções positivas têm impactos positivos ao nível da intuição, criatividade, flexibilidade de pensamento, resiliência e felicidade.

Na mesma linha, Bandura (1997) afirma que as emoções e os estados afetivos positivos favorecem a perceção de autoeficácia e vice-versa. Por sua vez, Seligman (2002a) refere que as experiências que induzem emoções positivas provocam mais rapidamente a dissipação das emoções negativas. O pai da Psicologia Positiva explica este facto referindo que a prática das virtudes e das forças de carácter, ao gerar emoções positivas, funciona como amortecedor contra o infortúnio e as desordens psicológicas e poderá constituir a chave para a construção da resiliência.

Outra linha de investigação reforça a ideia de que as emoções positivas têm impactos positivos ao nível da saúde física, nomeadamente no sistema cardiovascular e imunitário e na longevidade (Fredrickson & Losada, 2005).

Nesta perspetiva, Fredrickson (2003), através da “Undoing Hypothesis”, sugere que as emoções positivas anulam os efeitos prolongados das emoções negativas, nomeadamente as respostas fisiológicas que lhe estão associadas como a atividade cardiovascular. Na testagem desta hipótese foi induzido um estado de ansiedade a um grupo de participantes, tendo-lhe sido dado um minuto para a preparação de um discurso que seria gravado em vídeo e avaliado pelos seus pares. Este sentimento subjetivo de ansiedade provocou um aumento da pressão arterial e dos batimentos cardíacos. Depois de ter sido dito aos participantes que não seria necessário proferirem os discursos, visualizaram um de quatro filmes: dois dos filmes evocavam emoções positivas de alegria e de divertimento; o terceiro filme evocava uma situação neutra; o quarto filme evocava emoções tristes. Foi, então, medido o tempo ocorrido entre o início da visualização do filme e o momento em que as reações cardiovasculares, induzidas pela ansiedade do discurso, voltaram ao nível base. Os resultados foram consistentes e mostraram que os indivíduos que visualizaram os dois

filmes que evocaram emoções positivas recuperaram mais rapidamente a sua atividade cardiovascular base do que aqueles que visionaram o filme neutro. Os que visualizaram o filme triste tiveram uma recuperação mais lenta.

Ainda dentro desta linha de investigação, um estudo longitudinal realizado com jovens do sexo masculino, mostrou que as explicações dadas por estes jovens sobre acontecimentos negativos vivenciados vieram predizer, décadas mais tarde, o estado da sua saúde (Peterson, Seligman, & Vailant, 1988).

Estes e outros estudos pretendem mostrar que as emoções positivas e negativas, relacionadas com atitudes e temperamentos, estão associadas à saúde física, à saúde mental e à longevidade e parecem basear-se na assunção de que os construtos base da emoção refletem padrões de “coping” com os acontecimentos negativos da vida e com o stress, que podem ser prejudiciais ou benéficos para a saúde (Danner, Snowdon, & Friesen, 2001).

Estas investigações sugerem a importância de promover, no dia-a-dia, emoções positivas, quer através das atitudes, da linguagem e do pensamento, quer através das próprias ações, de forma a fomentar o florescimento dos indivíduos.

### **1.3. O estado de *flow***

Depois da reflexão sobre as emoções positivas o conceito de *flow*, que Csikszentmihalyi (1990) definiu como experiências com motivação máxima, vai traduzir o comprometimento e envolvimento naquilo que o indivíduo se propõe realizar, como se perdesse a consciência do tempo, do espaço e de tudo o que o rodeia. São estes picos motivacionais que tornam relevante a dedicação determinada a projetos e que podem conduzir à concretização dos sonhos (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

O *flow* é diferente e por vezes oposto às emoções positivas, isto é, uma pessoa no estado de *flow* não consegue expressar o que está a pensar ou a sentir e funde-se com o objeto, enquanto que, por contraponto, é fácil sentir e expressar as emoções positivas (Seligman, 2011). Para este autor, a concentração de atenção que o estado de *flow* requer, usa todos os recursos cognitivos e emocionais que compõem o pensamento e o sentimento.

O embrião do conceito de *flow* surgiu em 1960 com Csikszentmihalyi (Getzels & Csikszentmihalyi, 1976) a partir do estudo do processo criativo e da constatação de alguns factos que o deixaram impressionado. Entre eles estavam a persistência e a absorção do artista, quando a sua pintura está a evoluir muito bem, ignorando a fome, a fadiga e o desconforto, mas perdendo o interesse quando a sua criação está completa. A investigação sobre o *flow* teve assim a sua origem no desejo de compreender este fenómeno de motivação intrínseca.

Entre 1975/2000 Csikszentmihalyi estudou a natureza e as condições associadas a este estado psicológico (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi 1988; Csikszentmihalyi, 1990, 1996, 1997; Csikszentmihalyi & LeFreve 1989; Csikszentmihalyi & Nakamura, 1989; Csikszentmihalyi & Rathunde, 1993; Csikszentmihalyi & Robinson, 1990), constatando que experiências ótimas, realizadas em diversos setores de atividade, são descritas de modo semelhante e enfatizam o prazer, como a principal razão para prosseguir com a atividade. Estas investigações mostraram as condições e as características dos estados de *flow*:

- As condições incluem: perceber as mudanças ou oportunidades para agir, sem superar e subutilizar as habilidades existentes, tendo em conta que os desafios que se colocam são adequados às suas capacidades. Isto é, os desafios e as habilidades são elevados e estão em equilíbrio, promovendo o alargamento das competências individuais até aos seus limites, em busca de uma meta desafiadora. Csikszentmihalyi (2009) argumentou que várias combinações de altos ou baixos desafios e habilidades preveem distintos estados psicológicos, nomeadamente: *apatia* - resultante de baixos desafios e baixas habilidades; *aborrecimento* - resultante de altas habilidades e baixos desafios; *ansiedade* - resultante de altos desafios e baixas habilidades e finalmente o *flow* que combina altos desafios com altas habilidades.
- Apresenta como características: concentração intensa e focalizada naquilo que se está a fazer no momento presente; fusão entre a ação e a consciencialização; perda de autoconsciência reflexiva; sensação de que pode controlar as suas próprias ações, ou seja, uma sensação de que se pode, em princípio, lidar com a situação porque se sabe como responder a tudo o que acontecer a seguir; distorção da percepção temporal – o sentimento de que o



tempo passa mais rapidamente do que é normal; experiência de uma atividade intrinsecamente recompensada.

Em 1980 o trabalho sobre o *flow* foi assimilado pelos psicólogos, quer como parte de estudos empíricos sobre motivação intrínseca (Deci & Ryan, 1985; Renninger, Hidi, & Krapp, 1992), quer no seio das tradições humanísticas de Maslow e Rogers (McAdams, 1990).

Recentemente, em psicologia, a ideia do modelo de indivíduo como proactivo, autorregulado, interagindo com o ambiente, tornou-se cada vez mais central (Brandstadter, 1998; Magnusson & Sattin, 1998). Esta perspectiva do *interacionismo* sujeito-ambiente é partilhada inteiramente pela investigação do *flow* (Csikszentmihalyi & Rathunde, 1998). Deste modo, ao invés de se focalizar na pessoa, abstraída do contexto, as investigações do *flow* têm enfatizado o sistema dinâmico composto por pessoa e ambiente, bem como a fenomenologia das interações pessoas-ambiente. Já em 1985 Csikszentmihalyi falava em *motivação emergente num sistema aberto* na medida em que a direção em que se desenrola a experiência de *flow* é moldada por ambos, pessoa e ambiente, isto é, o que acontece em qualquer momento é sensível ao que aconteceu imediatamente antes da interação, em vez de ser ditada por uma estrutura intencional pré-existente localizada numa outra pessoa ou no ambiente. Aqui a motivação é emergente, no sentido de que as metas proximais surgem da interação (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002).

Na relação pessoa ambiente são as oportunidades e as capacidades de ação, percebidas subjetivamente, que determinam a experiência e não as objetivas. O mesmo sucede com as habilidades e as capacidades de atenção. Sob certas condições e dependendo da história individual com a atividade, o envolvimento pode causar aborrecimento ou despoletar ansiedade, influenciando, deste modo, a qualidade da experiência pessoal (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002).

Transpondo a teoria do *flow* para o contexto escolar, Shernoff & Csikszentmihalyi (2009) falam dos estudos que desenvolveram neste campo, partindo da interação entre ambiente e fatores pessoais, que demonstraram como o conceito de *flow* pode ajudar a explicar o envolvimento dos alunos e o seu prazer em aprender. Assim, quando os alunos aprendem uma nova competência, o desafio desse empreendimento pode exceder o nível inicial de habilidade e deixá-los submergidos

em trabalho. Para alcançar o *flow* o nível de competência deve aumentar e corresponder ao desafio (Shernoff & Csikszentmihalyi, 2009). Estes autores acrescentam que as atividades *flow* tendem a ser selecionadas e replicadas várias vezes, por serem muito gratificantes.

Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider e Shernoff (2003), com base na teoria do *flow*, conceitualizaram e mediram o envolvimento dos alunos, com a ocorrência, em simultâneo, de *alta concentração*, *prazer* e *interesse* em aprender. A *concentração* constitui um aspeto central no estado de *flow* (Csikszentmihalyi, 1990) e está relacionada com a aprendizagem significativa (Montessori, 1967), incluindo a profundidade do processamento cognitivo e o desempenho académico (Corno & Mandinach, 1983); o *prazer* está relacionado com a demonstração de competências, realização criativa e desempenho escolar (Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen, 1993); o *interesse* dirige a atenção, reflete a motivação intrínseca, estimula o desejo de continuar a atividade e está relacionado com o desempenho escolar (Hidi, 1990). Nesta perspetiva, o envolvimento dos alunos é maior quanto a concentração, o prazer e o interesse são simultaneamente elevados.

Shernoff e colaboradores (2003) concluíram, genericamente, que os alunos do ensino médio estavam menos envolvidos em sala de aula do que em qualquer outro lugar; que a sua concentração era mais alta na sala de aula, mas o seu interesse e o seu prazer na realização das atividades era baixo. Repetidos estudos concluíram que as escolas promovem elevada concentração durante as aulas, contudo, tornam-se necessárias abordagens alternativas que promovam maior prazer, motivação e oportunidades para a ação, no processo de aprendizagem (Bassi & DelleFave, 2004; Shernoff et al., 2003).

Apreciando os fatores que influenciaram o envolvimento dos alunos no desenvolvimento de atividades, Shernoff e colaboradores (2003) constataram que a concentração, a atenção e o envolvimento dos alunos era significativamente mais alto quando as instruções eram percebidas como desafiadoras e relevantes; que os alunos experienciaram maior prazer, motivação, autoestima e maior compromisso quando se sentiam ativos, com controlo da situação e com competência. Além disso, tal como poderia ser previsto pela teoria do *flow*, constataram ainda que o envolvimento dos alunos foi maximizado em sala de aula quando os desafios e as habilidades foram percebidos como estando acima da média.

Brophy (1983) refere que a concentração e a atenção em sala de aula são otimizadas quando existe um equilíbrio entre os desafios e as habilidades, isto é, quando os alunos têm uma perspetiva de sucesso a partir do esforço desenvolvido.

Como vimos anteriormente, o envolvimento dos alunos, para além de ser influenciado por fatores percetivos, parece também ser significativamente influenciado por fatores contextuais, nomeadamente pela atividade em que estiveram envolvidos, ou seja, os alunos mostraram-se mais comprometidos no trabalho de grupo e no trabalho individual do que a ouvir uma palestra, a ver TV ou um vídeo (Shernoff et al., 2003). Estes autores constataram ainda que durante a realização de um teste os alunos relataram altos níveis de concentração, mas baixos níveis de prazer.

Em síntese, esta investigação (Shernoff et al., op. cit.) veio mostrar que o envolvimento dos alunos é influenciado por fatores percetivos, tais como instruções desafiadoras e relevantes, o sentirem-se ativos, com controlo da situação e com competência, na sequência de um equilíbrio apropriado entre desafios e habilidades; e por fatores contextuais, nomeadamente as características da atividade em que estão envolvidos.

Na sequência dos estudos realizados sobre as condições que conduzem ao envolvimento dos alunos (Shernoff, 2001; Shernoff et al., 2003; Shernoff & Hoogstra, 2001), e integrando os fatores percetivos e contextuais identificados, Shernoff e Csikszentmihalyi (2009) fazem referência a um modelo concetual que relaciona o envolvimento com *ambientes ótimos de aprendizagem*. Este modelo apresenta separadamente dois processos. Por um lado, os desafios e a relevância da atividade que têm fortes efeitos na concentração, atenção e interesse dos alunos, a que os autores chamaram de *intensidade académica*; por outro, a vivência de elevadas habilidades, controlo e nível da tarefa, que estão associados ao afeto positivo, ao prazer, à autoestima e à motivação intrínseca, a que chamaram *resposta emocional positiva*. A verificação de ambos os processos conduz a um envolvimento ótimo no processo de aprendizagem. Contudo, vários estudos (Csikszentmihalyi & Schneider, 2000; Rathund, 1993) constataram que só raramente estes dois processos operam em simultâneo na atividade escolar. Shernoff e Csikszentmihalyi (2009) utilizam o termo *meaning full engagement*, para designar as atividades ou ambientes que combinam simultaneamente *intensidade académica* e *resposta emocional positiva*.

O professor desempenha igualmente um papel essencial na criação de *ambientes ótimos de aprendizagem*, podendo dar um contributo importante na promoção da *intensidade académica* e da *resposta emocional positiva* (Schweinle, Meyer & Turner, 2006; Turner & Meyer, 2004).

Turner, Meyer, Cox, Logan, DiCintio, & Thomas (1998) ao investigarem a relação entre o discurso dos professores num contexto de ensino da matemática, constataram que o grau de envolvimento dos alunos foi determinado pelo jogo entre desafios e habilidades. Os resultados sugerem que os alunos em aulas que estimulam elevado envolvimento sentem-se mais intrinsecamente motivados, abertos e descontraídos, do que os alunos das turmas com baixo envolvimento. Do mesmo modo, os professores nas aulas com elevado envolvimento promoveram uma motivação intrínseca e utilizaram mais instruções para adequarem os materiais ao nível de habilidade dos alunos, deram-lhes mais atenção e ajudaram-nos a chegar a um entendimento e a tornarem-se aprendizes autónomos. Em oposição, os professores das turmas de baixo envolvimento dirigiram menos atenção aos alunos e usaram incentivos extrínsecos com alta frequência.

Investigações realizadas por Turner e Meyer (2004) vêm apoiar o modelo conceitual de *ambientes ótimos de aprendizagem*, fornecendo uma imagem rica e contextualizada de como professores qualificados procuram alcançar níveis ideais de desafios e de suporte emocional, quer colocando questões para a compreensão conceitual de ordem superior, combinadas com o fornecimento de feedback, quer utilizando estratégias de encorajamento, que constituem o suporte emocional, também modelado pelo entusiasmo e pelo humor.

Outras investigações realizadas (Basom & Frase, 2004) mostraram relatos de professores testemunhando frequentemente, que o envolvimento dos alunos conduziu ao seu estado de *flow*, enquanto que os alunos indicam que o seu *flow* foi originado pelo entusiasmo dos seus professores. Quando estão no estado de *flow* os professores falam do sentimento de ligação com a sua turma, referem que mantêm um bom contacto visual com os alunos e que conseguem sentir a sua atenção. Um estudo com 178 professores de música e 608 alunos, feito em 16 escolas, testou a hipótese de as experiências de *flow* poderem cruzar-se entre professores e respetivos alunos, encontrando-se positivamente relacionadas (Bakker, 2005).

A partir destas experiências de sucesso, que não são a regra nas escolas públicas, Shernoff e Csikszentmihalyi (2009) abordam a promoção de *ambientes ótimos de aprendizagem*, onde as experiências de *flow* e o elevado envolvimento sejam a norma e não a exceção, o que conduz à discussão sobre a criação de contextos escolares alternativos capazes de promoverem experiências ótimas de aprendizagem. Uma das formas de o conseguir será através da promoção das virtudes e forças de carácter no contexto escolar.

#### **1.4. As virtudes e Forças de Carácter**

As virtudes e forças de carácter, enquanto promotoras de emoções positivas e de estados de *flow*, constituem o sustentáculo do florescimento dos indivíduos (Seligman, 2002a, 2011).

A nosso ver, e fazendo coro com Seligman, conhecer e cultivar as virtudes e as forças de carácter deverá fazer parte da formação de todos os indivíduos, porque é através delas que poderá valorizar e dar sentido à sua vida, que aprenderá a valorizar a experiência, a si mesmo, aos outros, a respeitar a Natureza e tudo o que o rodeia, assim percebendo a relação de interdependência e de indissociabilidade que existe entre todos estes níveis.

Será importante relembrar que, subjacente aos estados de *flow*, estão as virtudes (*Sabedoria, Humanidade, Justiça, Temperança, Coragem e Transcendência*), bem como as 24 forças de carácter enunciadas por Peterson e Seligman (2004) e que, para além disso, estão presentes na teoria do bem-estar (emoções positivas, vida com sentido, realizações e relações positivas), desempenhando aí um papel central (Seligman 2011).

Recentemente, o novo campo da Psicologia Positiva reorientou a sua atenção científica para o estudo do *carácter*, identificando-o como central na compreensão do conceito de *vida boa* (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Baumrid (1998) descreve o *carácter* como as qualidades de um indivíduo que o levam a desejar e a alcançar o bem. Assim, o *bom carácter* não é simplesmente a ausência de problemas, de défices e de patologias, mas sim um conjunto bem desenvolvido de traços positivos (Park & Peterson, 2009). A construção e a elevação do *carácter*, não só reduzem a possibilidade de ocorrerem resultados negativos (Botvin,

Baker, Dusenbury, Botvin & Diaz, 1995), como também são importantes por si mesmos como indicadores de um desenvolvimento saudável e próspero (Damon, 1988; Park, 2004a; Weissberg & Greenberg, 1997).

Evidências crescentes mostram que algumas forças de caráter, tais como a *Esperança, Bondade, Inteligência Social, Autocontrolo e Perspetiva*, podem amortecer os efeitos negativos do stress e do trauma, prevenindo ou atenuando perturbações (Scales, Benson, Leffert, & Blyth, 2000). Estes autores mostraram que o *bom caráter* está associado ao sucesso escolar, à liderança, à valorização da diversidade, à capacidade de adiar a recompensa, à bondade e ao altruísmo. Outros estudos indicam que está também associado à diminuição do uso de drogas, de álcool, tabagismo, violência, depressão e tendências suicidas (Benson, Leffert, Scales, & Blyth, 1998; Hawkins, Catalano, & Miller, 1992; Meyer, Farrell, Northup, Kung, & Plybon, 2000; O'Donnell, Hawkins, Catalano, Abbott, & Day, 1995).

Para Peterson e Seligman (2004) o *caráter* faz parte do espírito da personalidade e constitui um traço que permite diferenciar as pessoas. A nova psicologia dos traços reconhece diferenças individuais, que são estáveis e gerais, mas que também são perfiladas pelas posturas individuais e capazes de serem alteradas. Por outro lado, e em conformidade com a perspetiva de Erikson (1963, 1968, 1982), consideram ainda que as forças têm um desenvolvimento em trajetória e que algumas delas constituem a base para outras.

Recentemente, a *educação do caráter* começou a ter relevância crescente nas escolas e a ganhar a atenção de educadores, pais e público em geral (Berkowitz & Bier, 2004). Foram criados programas de *educação do caráter* que procuram ensinar aos alunos as tradicionais virtudes, nomeadamente o respeito, a compaixão, a honestidade, a responsabilidade e o autocontrolo. Contudo, apesar dos atuais esforços de âmbito nacional e interesse em promover o caráter e as virtudes entre os jovens através de tais programas, foram expressas preocupações sobre a sua eficácia e sobre a falta de uma lógica consensual na escolha das virtudes e valores a promover (Peterson & Seligman, 2004). Estes autores acrescentam que ninguém põe em causa a importância de reforçar nos jovens o carinho, a honestidade, a justiça, a coragem e a sabedoria, no entanto, falta acordo quanto aos principais componentes do caráter ou das virtudes e como devem ser concetualizados enquanto constructos psicológicos.

Apesar da crescente literatura de investigação ter contribuído para melhorar a compreensão dos traços positivos (tais como, autocontrolo, sabedoria, inteligência social, altruísmo e perdão), a maioria dessas linhas de investigação focalizou-se num só aspeto do carácter de cada vez, deixando sem resposta questões sobre a estrutura subjacente ao *carácter* na sua globalidade (Peterson & Seligman 2004).

Walker e Pitts (1998) consideram que o *carácter* é plural e deve ser medido de forma a considerar toda a sua amplitude. Assim, para transmitir a multidimensionalidade do *bom carácter*, Peterson e Seligman (2004) chamaram às suas componentes *forças de carácter* e procuraram medi-las através da aplicação do questionário Values In Action (VIA), a que faremos referência no próximo capítulo.

Este modelo de Peterson e Seligman (2004) constituído por seis núcleos de virtudes, reconhecidas ao longo da história e nos diferentes locais do mundo (*Sabedoria; Coragem; Humanidade; Justiça; Temperança; Transcendência*) e por 24 forças de carácter (*Curiosidade; Criatividade; Desejo de Aprender; Amor; Bondade; Gratidão ...*) gerou algumas controvérsias, quanto ao estudo e aplicação das forças de carácter e das virtudes.

Por exemplo, Schwartz e Sharpe (2006), enquadrados na perspetiva Aristotélica, consideram que as forças e as virtudes defendidas por Seligman (2002a) não podem ser tratadas isoladamente, mas sim numa relação de interdependência.

Estes autores defendem também, de acordo com a perspetiva Aristotélica, que a “*Sabedoria*” é a virtude maior, essencial para a resolução de problemas de especial relevância, e que a “*Felicidade*” requer todas as outras virtudes.

A questão da hierarquia entre as virtudes gerou discussão na comunidade científica, tendo sido indicadas algumas como o *Amor, a Sabedoria, a Coragem*, como tendo uma relação de ascendência sobre todas as outras. Contudo, Peterson e Seligman (2004) constataram que nenhuma apresentava uma aceitação universal quanto a essa dominância, parecendo mesmo que seria variável em função das culturas e dos indivíduos, razão pela qual optaram por uma hierarquia que se origina no concreto e no específico, até às categorias mais gerais e abstratas partindo assim, deliberadamente, da classificação das espécies de Lineu.

Peterson e Seligman (op.cit.) mencionam, ainda, que a maior parte das forças estão fortemente correlacionadas com a felicidade, à exceção das forças da

*Sabedoria* e do *Conhecimento* que são, de um modo geral, enfatizadas e desenvolvidas nas escolas e pelo sistema de ensino, preferencialmente às outras forças e virtudes, o que pode explicar o facto da aprendizagem, só por si, não ser um caminho automático para uma vida realizada (Myers, 1993, citado por Peterson & Seligman, 2004).

Nussbaun (1995) acrescenta também que a utilização das virtudes tem de ser sensível aos contextos e que a sua escolha e aplicação varia de contexto para contexto, de situação para situação.

Peterson e Seligman (2004) corroboram essa perspetiva dizendo que os traços positivos têm de ser localizados no contexto em que a pessoa se encontra. Alguns cenários e situações promovem o desenvolvimento de algumas forças de carácter, enquanto que outros as inibem.

Apesar desta controvérsia e da discussão gerada sobre este estudo, Peterson (2006) refere que a classificação do VIA é o maior projeto desenvolvido deliberadamente a partir da perspetiva da Psicologia Positiva.

A partir da aplicação do questionário VIA em crianças e adultos e dos estudos realizados, Park e Peterson (2009) encontraram evidências que mostram claramente que certas forças estão ligadas ao bem-estar e ao florescimento nesta população. Os autores constataram que, de um modo geral, os jovens que foram estudados revelaram a maioria dos componentes do carácter. Apesar das perceções negativas generalizadas sobre a imaturidade, o egocentrismo, a impulsividade e a irresponsabilidade dos jovens, a maioria dos que participaram na investigação demonstraram ter desenvolvido um conjunto de forças de carácter. Park e Peterson (2009) também verificaram que de entre as forças de carácter, a *Gratidão*, o *Humor* e o *Amor*, são as mais comuns entre os jovens; enquanto que o *Perdão*, a *Espiritualidade* e o *Auto Controlo* são as menos comuns. Verificaram, ainda, que, de um modo geral, as forças humanas interpessoais são mais frequentemente desenvolvidas e exibidas do que as forças da temperança.

Quando se comparou o grau de prevalência relativa das forças de carácter entre jovens e adultos verificaram-se algumas diferenças, nomeadamente a *Esperança*, *Cidadania* e *Vitalidade*, que são relativamente mais comuns entre os jovens do que entre os adultos, embora a *Apreciação da Beleza*, a *Honestidade*, a *Liderança*, o *Perdão* e o *Pensamento Crítico* sejam relativamente mais comuns entre os adultos do



que entre os jovens. Estas últimas forças exigem, sem dúvida, maturidade para serem exibidas (Park, Peterson, & Seligman, 2004b). Para as crianças as forças de carácter mais prevalentes são o *Amor*, a *Bondade*, a *Criatividade*, *Curiosidade* e o *Humor* (Park & Peterson, 2006b).

Educadores e pais tentam muitas vezes ensinar às crianças as forças de carácter que os adultos valorizam. Contudo, é importante saber que as crianças (3 a 9 anos) e os jovens (10 a 17) já possuem naturalmente muitas das componentes do bom carácter. No entanto, se não lhes é dada a atenção devida, as crianças podem perdê-las quando atingem a maturidade (Park & Peterson, 2009).

As forças de carácter do *Amor*, *Esperança* e *Vitalidade* estão consistentemente relacionadas com a satisfação com a vida em todas as idades (Park, Peterson, & Seligman, 2004a). Entre os jovens os preditores mais sólidos da satisfação com a vida são o *Amor*, a *Gratidão*, a *Esperança* e a *Vitalidade*. As crianças que, de acordo com os relatos dos pais, mostraram possuir as forças da *Vitalidade* e da *Esperança* são também descritas como felizes.

Algumas diferenças, decorrentes do desenvolvimento dos sujeitos, estão também implícitas nestes resultados. A *Gratidão* revela uma associação com a satisfação com a vida quando as crianças são mais velhas e a *Curiosidade* está relacionada com a satisfação com a vida só entre os adultos (Park & Peterson, 2009). De acordo com estes autores, como a *Curiosidade* é uma das forças de carácter mais comum entre as crianças mais novas, e a maior parte delas são naturalmente curiosas, tal significa que esta força pode não diferenciar as que são mais ou menos felizes. Só os adultos que ainda conseguem manter a *Curiosidade* são felizes. Esta descoberta é importante para educadores e pais, incentivando-os a encorajarem a curiosidade natural entre as crianças e ajudá-las a usá-la construtivamente na sua aprendizagem.

Estudos realizados por Park e Peterson (2006a) com alunos do ensino médio, revelaram que certas forças de carácter, tais como o *Amor*, a *Esperança* e a *Vitalidade*, medidas no início do ano escolar, estão relacionadas com o aumento dos níveis de satisfação com a vida no final do ano letivo. Estes resultados sugerem que determinadas forças de carácter não só estão ligadas à felicidade no momento presente, mas também conduzem a uma felicidade futura.

Considerando que a satisfação com a vida é fundamental para a saúde, para os bons relacionamentos, para o sucesso e para o bem-estar, em todas as idades, as forças de caráter representam caminhos essenciais para uma boa vida (Lyubomirsky, King, & Diener, 2005; Park, 2004b). A Psicologia Positiva vem, assim, sublinhar que a construção de uma vida boa e gratificante passa pela identificação e promoção das forças e das virtudes (Park & Peterson, 2008; Peterson, 2006; Peterson & Park, 2003).

As forças de caráter foram também relacionadas com menos psicopatologia entre os jovens. As forças da *Esperança*, *Vitalidade* e *Liderança* estavam significativamente relacionadas com poucos problemas internos, tais como depressão e desordens de ansiedade, enquanto que as forças da persistência, honestidade, prudência e amor estão significativamente relacionadas com poucos problemas externos, tais como as agressões (Park & Peterson, 2009).

Na sequência destes resultados, a construção e o reforço de certas forças pode ser uma estratégia importante na promoção de fatores de proteção contra os problemas mais comuns nos jovens (Park & Peterson, 2008).

A popularidade dos alunos e a sua relação com algumas forças de caráter foi outro dos resultados encontrados por Park e Peterson (2006a). Estes autores verificaram que os alunos identificados pelos professores como *populares* eram mais propensos a ter pontuações elevadas no questionário VIA – Youth, nas forças cívicas, tais como *Liderança* e *Equidade* e nas forças da *Temperança*, nomeadamente no *Autocontrolo*, na *Prudência* e no *Perdão*. Curiosamente, nenhuma das forças da *Humanidade*, tais como o *Amor* e a *Bondade*, foram relacionadas com a popularidade, sugerindo que estas forças podem ser implantadas em todos os círculos sociais, populares e não populares.

Berndt e Keefe (1995); Cillessen e Rose (2005); e Hartup (1996) constataram que manter boas relações entre os pares e a popularidade estão relacionados com um melhor desenvolvimento psicológico e um melhor ajustamento à escola.

A relação entre os resultados académicos e as forças de caráter foi outra das dimensões estudadas por Park e Peterson (2007), através de um estudo longitudinal realizado com 250 alunos. Depois de controlarem as pontuações do QI obtidas pelos alunos, e usando os resultados escolares de final do ano letivo, verificaram que as forças de caráter da *Perseverança*, *Equidade*, *Gratidão*, *Honestidade*, *Esperança* e

*Perspetiva* previram, no final do ano, a média das notas obtidas pelos alunos. Esta descoberta é relevante porque exprime importantes influências não intelectuais nos resultados académicos, traduzidas nas forças de carácter atrás enunciadas. Estas descobertas são consistentes com pesquisas anteriores que demonstram que comportamentos pró-sociais predizem resultados académicos superiores, para além da capacidade intelectual, por si só (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Badura & Zimbardo, 2000; Wentzel, & Caldwell, 1997).

Em síntese, Park & Peterson (2009) referem que os estudos sobre as virtudes sugerem, com consistência, que o *carácter* pode ser cultivado através de uma boa relação de parentalidade, pela escolarização e socialização.

Neste “boom” crescente de investigações e de trabalhos realizados, tendo por base a vivência das forças de carácter, são relevantes os experimentos realizados por Seligman, Stenn, Park e Peterson (2005), que procuraram criar nos indivíduos uma felicidade duradoura. Partindo do modelo de Seligman (2002a) sobre a construção da felicidade e, explicitamente com esse objetivo, os autores desenvolveram 5 exercícios que os participantes no estudo tiveram de realizar:

1. Escrever e entregar uma carta de agradecimento a alguém que tivesse sido especialmente simpático e a quem ainda não tinham agradecido;
2. Escrever três coisas boas que aconteceram em cada dia e as suas causas, todas as noites, durante uma semana;
3. Escrever sobre um momento particularmente feliz em que estiveram no seu melhor e as forças pessoais que a situação envolveu. Teriam de reler a história uma vez por dia, todos os dias, durante uma semana e refletir sobre as forças identificadas;
4. Usar as cinco melhores forças, de uma forma diferente e em diferentes contextos, todos os dias, durante uma semana.
5. Usar as suas 5 melhores forças, mais vezes, durante a semana seguinte.

Os resultados do estudo mostraram que os exercícios nº 2 e nº 4 aumentaram nos indivíduos os níveis de felicidade e diminuíram os sintomas depressivos, durante um período de seis meses. O exercício nº 1 causou grandes mudanças positivas, durante um mês. Os exercícios 3 e 5 criaram efeitos positivos, mas transitórios, nos

níveis de felicidade e nos sintomas depressivos. Os participantes que, por conta própria, continuaram a realizar os exercícios, alcançaram benefícios a longo prazo nos seus níveis de bem-estar.

Estes resultados sugerem a importância de cultivar as forças de caráter e a repercussão que esse investimento poderá ter no bem-estar e florescimento dos indivíduos, na escola, na família e na sociedade (Lyubomirsky, King, & Diener, 2005; Park, 2004b).

Professores e pais interessados em educar alunos felizes, saudáveis e bem sucedidos vão querer prestar uma atenção reforçada às forças de caráter (Park & Peterson, 2009). A investigação revelou, de forma consistente, que as forças do “coração” que relacionam as pessoas entre si, tal como o *Amor e a Gratidão*, estão muito mais fortemente associadas com o bem-estar do que as forças da “cabeça”, que são individuais por natureza, tais como a criatividade, o *Pensamento Crítico e a Apreciação da Beleza* (Park, Peterson, & Seligman, 2004a, 2004b). Contudo, a educação formal destaca estas últimas forças na sua prática de ensino, em detrimento das primeiras. No entanto, se uma das metas da educação é encorajar a *boa vida*, os resultados das investigações sugerem que ambos os grupos de forças devem merecer igual atenção, com vista ao desenvolvimento equilibrado do *caráter* (Park & Peterson, 2009).

Poderemos duvidar que a escola consiga promover a motivação, a gratidão, o amor e um desenvolvimento saudável e bem-sucedido nos seus alunos, quando a sua preocupação se focaliza na aquisição de competências académicas, em detrimento do desenvolvimento do *caráter*. Reiteramos a interrogação de Csikszentmihalyi e Shernoff (2009, P.131):

*“Se as crianças iniciam a sua vida como aprendizes curiosos, porque é que desgostam do principal lugar onde vêm aprender em conjunto?”*

Arriscamos a dizer que a esperança na mudança poderá estar na Psicologia Positiva, ao focalizar a sua atenção no funcionamento humano saudável, nas competências do indivíduo e na sua capacidade de transcendência.

Programas de desenvolvimento do *caráter* deverão ensinar atividades específicas sobre as forças e encorajar os jovens a continuar a usá-las nas suas vidas diárias. Também a educação do *caráter*, individualizada, baseada no perfil das forças

de caráter de cada aluno, pode ser mais efetiva do que um programa geral para todos os alunos (Park & Peterson, 2008).

Não esqueçamos que modelos positivos também são importantes para o desenvolvimento do *caráter* (Bandura, 1977; Sprafkin, Liebert, & Poulos, 1975). Adultos importantes na vida dos jovens, tais como pais e professores, podem desempenhar papéis como mentores de *caráter*. Se os adultos valorizam e querem ensinar as crianças o bom *caráter*, eles devem começar a mostrar-lhes o que é o bom *caráter*, através das suas ações.

De acordo com Aristóteles, as virtudes são um reflexo do caráter do indivíduo e podem ser ensinadas e adquiridas pela prática. Tomás de Aquino argumentou que a virtude é um hábito que a pessoa pode desenvolver, escolhendo o bem e de forma consistente agindo em conformidade com ele (Maudsley, 1898, como citado em Park & Peterson, 2009).

## **2. Educação Positiva**

### **2.1. Aplicação da Psicologia Positiva em Contexto Escolar**

A Educação Positiva, tal como a define Martin Seligman (2011), constitui uma abordagem de educação que acredita na construção dos pontos fortes das crianças, permitindo-lhes alcançar o seu pleno potencial. Este autor fala-nos deste conceito associando o desenvolvimento de competências académicas que implicam aquisição e uso de conhecimento nas várias áreas, à promoção da literacia e da disciplina e ao desenvolvimento de competências de bem-estar. Nestas competências estão as emoções positivas, o comprometimento, a vida com sentido, as relações positivas e o sucesso. Subjacente a todas estas construções psicológicas estará a prática das virtudes e forças de caráter.

Green, Oades e Robinson (2011) abordam a Educação Positiva como a aplicação da Psicologia Positiva na Educação, sistematizando, deste modo, a perspetiva de Seligman.

A partir de evidências e de estudos bem controlados, na sequência da aplicação de programas de Educação Positiva em escolas, Seligman (2011) faz referência a resultados que sugerem o aumento da resiliência, de emoções positivas,

da assertividade, da criatividade, bem como da prevenção da depressão e do otimismo, ao ensinar os alunos a pensarem sobre os problemas de uma forma realista e flexível.

Várias investigações têm procurado estudar a aplicação da Psicologia Positiva em contexto escolar, muitas delas focalizando-se na influência de determinadas forças de carácter como oportunidades de crescimento para os alunos. Neste contexto, referimos os estudos sobre a *Criatividade* (Jackson, 1968; Kaufman & Beghetto, 2009; Kaufman & Sternberg, 2007; Simonton, 2002;) que revelam que, apesar das escolas representarem um importante contexto para cultivar e alimentar a *Criatividade*, muitas vezes ela é vista como irrelevante na prática educacional. Contudo, os estudos são unânimes em considerar o importante papel dos professores no desenvolvimento de estratégias que promovam um suporte de feed-back e ajudem os alunos a desenvolver a confiança na sua própria *Criatividade*.

Os estudos sobre a *Esperança e Otimismo* (Lopez, Rose, Robinson, Marques, & Pais-Ribeiro, 2009) dizem-nos que a observação de crianças no recreio é reveladora de tudo o que precisamos saber sobre a *Esperança*. Assim, as metas tornam-se claras, os planos desenvolvem-se, enquanto cresce a confiança, e a criança transforma os obstáculos em oportunidades de divertimento.

Outros estudos demonstram como o otimismo e o pessimismo desempenham um papel importante na adaptação à escola. Com efeito, os alunos mais otimistas são mais capazes de enfrentarem com êxito os desafios que a escola lhes coloca do que os alunos pessimistas (Boman & Yates, 2001).

Ainda dentro deste campo de análise, Boman, Smith e Curtis (2003) vêm evidenciar que as crianças com níveis elevados de pessimismo são provavelmente mais hostis em relação à escola e mais propensas à utilização de formas destrutivas para lidar com os seus estados de irritabilidade, comparativamente aos alunos com altos níveis de otimismo.

Estes resultados sugerem que otimismo e expectativa funcionam como fatores de proteção contra os estados depressivos nas crianças, no sentido de as tornarem mais capazes de recuperarem das adversidades e encontrarem respostas mais ajustadas (Boman, Furlong, Shochet, Lilles, & Jones, 2009).

Para promover o otimismo nos alunos, os professores necessitam de ter vivências que suportem o desenvolvimento e a manutenção do *Otimismo* (Boman, Furlong, Shochet, Lilles, & Jones, 2009). De acordo com Jenson, Olympia, Farley e Clark (2004), os professores julgam-se positivos e veem-se utilizando técnicas positivas para controlar os comportamentos dos alunos. No entanto, esses autorrelatos de positividade estão em contraste com as observações dos professores em sala de aula.

Os estudos sobre a *Gratidão* (Froh, Sefick, & Emmons 2008; Froh, Yurkewicz, & Kashdan, 2009) evidenciam que esta força se relaciona positivamente com o *Otimismo*, com a satisfação na escola e na família. Froh, Sefick e Emmons (2008) desenvolveram um estudo que envolveu 11 turmas escolhidas aleatoriamente e procuraram apreciar o impacto da *Gratidão*, especificamente “*contar bênçãos*” em adolescentes. Os resultados mostraram que “*contar bênçãos*” estava relacionado com elevados níveis de otimismo e de satisfação com a vida, com menos aspetos negativos e poucas queixas físicas. O resultado mais significativo deste estudo foi a relação encontrada entre “*contar bênçãos*” e o grau de satisfação na escola. Nesta linha de investigação, Emmons e McCullough (2003), examinando os efeitos da *Gratidão* no bem-estar, verificaram que os alunos e adultos que participaram aleatoriamente no estudo relataram menos sintomas físicos e avaliações de vida mais positivas e otimistas, do que os participantes no grupo de controlo. A gratidão sentida e expressa pelos alunos e os melhores comportamentos que daí poderão resultar, provavelmente ,espalhar-se-ão pelos professores e funcionários, incentivando-os a trabalhar mais em nome dos alunos e ajudando-os a evitar o cansaço (Bono & Froh 2009). Assim, ensinar os alunos a “*contar bênçãos*” e a desenvolver uma atitude de gratidão pode promover laços fortes dentro das escolas e das comunidades, ajudando os alunos e todos os atores escolares a prosperarem (Bono & Froh 2009). Na sequência deste contágio de benefícios, diretores escolares agradecidos podem gerar professores agradecidos que, conseqüentemente, geram alunos agradecidos; professores e alunos agradecidos podem superar os seus colegas menos gratos (Bono & Froh op.cit.). Efetivamente, as evidências sugerem que a *Gratidão* promove a coesão social, relacional e a satisfação no trabalho (Emmons, 2003).

Promover nos alunos formas de agradecimento pode ajudar a alimentar processos benéficos, tais como a criatividade e a motivação, contribuindo para a

construção de recursos duradouros para se sentir bem e funcionar bem no futuro (Fredrickson, 2004).

Em síntese, os estudos sugerem que a prática da *Gratidão* conduz a muitos resultados positivos que são de importância central para crianças e adolescentes, tais como o bem-estar psicológico, a satisfação com a escola e com os relacionamentos pró-sociais e, provavelmente, uma melhor focalização nas prioridades e no cumprimento de metas com significado. Assim, o desenvolvimento de práticas de *Gratidão* por alunos e escolas pode ajudar a catalisar os sucessos e a melhorar a ligação com a escola (Bono & Froh, 2009).

Estudos sobre o autocontrolo realizados por Park e Peterson (2009) sugerem que o autocontrolo dos pais promove um ambiente mais estável para os seus filhos, com consequentes repercussões na sua vida escolar.

Constatamos que, de um modo geral, os estudos revelam o papel central dos professores na promoção das forças de carácter nos alunos e que alguns professores necessitam de um maior desenvolvimento profissional na área da Psicologia Positiva, de forma a desenvolverem habilidades práticas necessárias para auxiliarem os alunos a ampliarem o seu *Otimismo* e outros atributos positivos (Boman, Furlong, Shochet, Lilles, & Jones, 2009).

A investigação tem demonstrado que a Psicologia Positiva aplicada à educação poderá contribuir para a diminuição de situações que são cada vez mais recorrentes, nomeadamente a depressão e a ansiedade entre os jovens e o fraco aumento por eles manifestado, nos últimos anos, de satisfação com a vida, apesar da grande melhoria das suas condições de existência (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins, 2009), para além do aumento do sofrimento psíquico e da doença mental em crianças e adolescentes (Green, Oades & Robinson, 2011). Segundo estes autores, as evidências apontam para a necessidade de existir uma abordagem mais pró-ativa em vez de reativa na saúde mental, que passa pela escola e pela necessidade de promover o desenvolvimento dos alunos de uma forma mais holística, com um maior foco no bem-estar ainda que, historicamente, as escolas possam estar direccionadas para a excelência académica, como prova única para o seu sucesso.

Contudo, a investigação mostra-nos que altos níveis de bem-estar são suscetíveis de produzir melhores aprendizagens, objetivo tradicional da educação



(Seligman, 2011). O *Humor* positivo produz uma atenção mais ampla (Fredrickson & Branigan, 2005; Rowe et al, 2007) e um pensamento mais criativo (Isen et al, 1987; Estrada et al, 1994) e mais holístico (Kuhl, 1983, 2000). Em contraste, o *Humor* negativo produz uma atenção mais restrita (Bolte et al., 2003) e um pensamento mais crítico e analítico (Kuhl, 1983, 2000). Apesar de todas estas formas serem importantes, a escola, tradicionalmente, enfatiza mais o pensamento crítico em detrimento do pensamento criativo, sendo o *Humor* negativo muitas vezes encontrado nas salas de aula (Seligman et al., 2009).

Sintetizando, Seligman (2011) utiliza três fortes argumentos para que o bem-estar deva constituir objeto de ensino nas escolas: como um antídoto para os estados depressivos; como uma forma de aumentar a satisfação com a vida; como uma ajuda para o desenvolvimento do pensamento criativo e para uma melhor aprendizagem.

As escolas constituem contextos privilegiados para o desenvolvimento de iniciativas e de programas de bem-estar, por terem ao seu cuidado alunos que passam aí a maior parte do seu tempo, onde as interações e experiências vivenciadas entre pares, professores e pessoal auxiliar são fundamentais na construção de uma experiência de vida equilibrada e saudável (Seligman et al., 2009).

O ensino formal não deverá mutilar esta espontaneidade natural de cada criança, mas sim proporcionar-lhe a possibilidade de a cultivar e de crescer, aprendendo a ser resiliente, a ver o lado positivo de todas as coisas e a valorizá-lo, num ambiente de bem-estar e de felicidade. Sobre esta aspiração, parafraseamos Jacques Delors no relatório da Comissão Internacional da Educação para o Século XXI, para a Unesco:

*“A educação é, também, um grito de amor à infância e à juventude, que devemos acolher nas nossas sociedades, dando-lhes o espaço que lhes cabe no sistema educativo, sem dúvida, mas também na família, na comunidade de base, na nação. Este dever elementar deve ser constantemente recordado, para cada vez mais ser tido em conta, quando das opções políticas, económicas e financeiras.*

(Delors et al., 1996, pp.12)

Como diz Marujo (2008a), educar é usar toda a criatividade, competência e sinergia para potenciar o melhor dos seres humanos, reconhecendo, sublinhando e otimizando os traços positivos e fazendo uso das regras sociais de convivência e respeito. Acrescenta, ainda, que a escola usa uma linguagem educativa para partilhar

sentidos e significados, devendo constituir um património comum a todos os alunos, uma linguagem múltipla, afetiva, intelectual, social e valorativa, que abra as portas ao conhecimento e à aprendizagem.

Utilizando uma imagem de escola culturalmente multifacetada, sinérgica, que atende ao individual e ao coletivo, às semelhanças e interdependências e que integra a aquisição de conhecimento com as relações pró sociais e com o bem-estar, o relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (1996, pp.89-102) define a organização da educação em torno de quatro aprendizagens fundamentais, que constituirão para cada indivíduo os pilares do conhecimento:

*“Aprender a conhecer”* – articula uma cultura geral, suficientemente alargada, com abertura a outras linguagens e a outros conhecimentos, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um determinado número de assuntos e pressupõe, antes de tudo, aprender a aprender, para beneficiar das oportunidades oferecidas ao longo da vida.

*“Aprender a fazer”* – indissociável do *“aprender a conhecer”*, está estritamente relacionada com a questão da formação profissional e pressupõe a aquisição de competências que tornem o indivíduo apto a responder às mais variadas situações, no plano profissional e no plano social.

*“Aprender a viver em conjunto”* – A educação tem por missão transmitir conhecimentos que conduzam a uma tomada de consciência das semelhanças e das interdependências, preparando os alunos para a realização de projetos comuns e para gerir conflitos, no respeito pelos Valores Universais.

*“Aprender a ser”* – A educação deve preparar todos os seres humanos para agirem cada vez mais com capacidade de autonomia, discernimento e responsabilidade social. Neste pilar o relatório faz referência a um princípio que considera fundamental:

*“A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade.”*  
(pag.99)

Ainda neste ponto, o relatório refere:

*“Na escola, a arte e a poesia deveriam ocupar um lugar mais importante do que aquele que lhes é concedido...” (pag.100)*

*“... O desenvolvimento tem por objeto a realização completa do homem em volta da sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos: indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos.” (pag.101)*

*“...Esta perspectiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto ao nível da elaboração dos programas, como da definição de novas políticas pedagógicas.” (pag.102)*

A escola deverá, assim, ser por excelência um espaço de desenvolvimento de potenciais, de otimização da liberdade de poder dar/estar no seu melhor. Deverá ser um contexto de relação sujeito ativo/conhecimento, que seja promotor de sucessos e reconhecimento de virtudes e forças pessoais e coletivas (Marujo 2008a).

Este espaço de desenvolvimento onde a criança cultive as suas forças e virtudes, onde possa crescer e aprender em liberdade e com responsabilidade, assente nos quatro pilares do conhecimento atrás referenciados, vem reforçar o papel da Psicologia Positiva na Educação.

Poderemos, assim, argumentar que a Psicologia Positiva é extremamente relevante para a escola, contribuindo para a compreensão e desenvolvimento de altos níveis de bem-estar psicológico de alunos, professores, pessoal não docente e pais (Green, Oades & Robinson, 2011).

Huebner et colaboradores (2004) definem Escolas Positivas como aquelas em que os alunos vivenciam, predominantemente, altos níveis de bem-estar subjetivo na forma de emoções positivas e atitudes positivas em relação à escola.

Green, Oades e Robinson (2011), por sua vez, associam a Psicologia Positiva ao conceito de “Coaching Psychology” sustentado por modelos de treino baseados em promover a aprendizagem em crianças, adolescentes e adultos, visando o aumento do bem-estar. Esta combinação da Psicologia Positiva e da “Coaching Psychology” tem demonstrado aumentar o bem-estar, o esforço, a resistência e a esperança em adultos e adolescentes (Green, Grant & Rynsaardt, 2007; Grant, Verde, & Rynsaardt, 2010). A utilização do “coaching” baseado nos princípios e práticas da Psicologia Positiva, apresenta-se como uma estratégia de sustentabilidade e como uma metodologia de apoio à criação de Escolas Positivas (Green, Oades & Robinson, 2011).

Estudos realizados sugerem que a Educação Positiva irá constituir a base de uma "nova prosperidade", uma política que valorize ambos, prosperidade/sucesso e bem-estar (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins, 2009).

Existe hoje um número crescente de escolas que estão a desenvolver intervenções no âmbito da Psicologia Positiva, partindo de atividades que visam aumentar o bem-estar, através da identificação e desenvolvimento dos pontos fortes de cada aluno as “character strengths”, cultivando a *Gratidão* e conduzindo à visualização do melhor possível de si mesmo (Seligman et al, 2005; Sheldon & Lyubomirsky, 2006). Uma meta-análise de 51 intervenções no âmbito da Psicologia Positiva, envolvendo 4 266 pessoas aponta, como consequência, para um aumento significativo do bem-estar e para a diminuição dos sintomas depressivos (Sin & Lyubomirsky, 2009).

No entanto, a Psicologia Positiva e a pesquisa sobre a felicidade e o bem-estar não têm sido integradas nos currículos das escolas públicas, nem mesmo na formação de professores, apesar das vantagens consideráveis desse procedimento (Conoley & Conoley, 2009; Seligman, 2011).

A Educação para o século XXI deverá promover a Educação Positiva, criando escolas positivas, formando professores em Psicologia Positiva e contribuindo para a criação de currículos que conduzam os alunos ao desenvolvimento de habilidades psicológicas que aumentem o bem-estar, a resiliência e promovam a construção de uma base sólida do caráter, levando-os a prosperar.

## **2.2. Programas de Intervenção**

Cada passo e cada reconstrução na forma de educar, na escola atual, pressupõem um equilíbrio permanente entre os projetos, as inovações e os suportes existentes, fortemente enraizados no passado. Contudo, tal como refere, no seu preâmbulo, o já citado relatório da Unesco, a utopia é necessária e vital na educação para promover um espírito novo, uma visão integradora de projetos comuns e uma gestão inteligente dos conflitos (Delors et al., 1996), conseguindo transformá-los em oportunidades de crescimento (Marujo, 2008).

Na procura de respostas transformadoras do ato de ensinar, cabe-nos aqui refletir sobre um conjunto de práticas e de programas de Educação Positiva,

desenvolvidos em escolas Portuguesas e outros a nível internacional, equacionando a utilização de metodologias inovadoras, com recurso à conjugação de diferentes modelos conceptuais e de contextos de aplicação diversificados.

Começamos por fazer referência ao **Living Values: an Educational Program (LVEP)** desenvolvido em parceria por educadores de várias partes do mundo, apoiado pela UNESCO e patrocinado pelo Comitê Nacional Espanhol da UNICEF, Planet Society e Brahma Kumaris, em consultoria com o Claustro de Educação da UNICEF (Nova Iorque). Arweck e Nesbitt (2004) apresentam a investigação que realizaram durante um ano sobre a implementação deste programa e traçaram uma “cadeia de transmissão”, concebida como uma série de degraus e estados a que o LVEP esteve sujeito antes de alcançar o seu objetivo último, nomeadamente ser aplicado em contexto de sala de aula.

Arweck e Nesbitt (2004) fazem referência à variedade de atividades e de metodologias práticas dirigidas a professores e a educadores em geral, que conduzem as crianças e jovens a explorar e a desenvolver doze valores universais chave: *Cooperação, Liberdade, Felicidade, Honestidade, Humildade, Amor, Paz, Respeito, Responsabilidade, Simplicidade, Tolerância e Unidade*. Este programa concebeu, também, materiais especiais para os pais, auxiliares de educação e crianças afetadas pela guerra. As autoras do estudo referem que o propósito fundamental do LVEP é proporcionar princípios orientadores e ferramentas para o desenvolvimento da pessoa no seu todo, reconhecendo que o indivíduo inclui em si as dimensões, física, intelectual, emocional e espiritual.

Tem como objetivos:

*“Ajudar os indivíduos a pensar e a refletir sobre os diferentes valores e as implicações práticas de os exprimirem, tanto em relação a si próprios como aos outros, à comunidade e ao mundo em geral;*

*Levar os indivíduos a aprofundar o entendimento, a motivação e a responsabilidade, de modo a poderem fazer escolhas pessoais e sociais;*

*Inspirar os indivíduos a escolherem os seus próprios valores pessoais, sociais, morais e espirituais e a serem capazes de desenvolver métodos práticos para os aprofundar;*

*Encorajar todos os intervenientes no processo educativo a olharem a educação como um meio que proporciona aos alunos uma filosofia de vida que facilita o seu crescimento integral,*

*desenvolvimento e escolhas, de forma a que estes possam integrar-se na comunidade com respeito, confiança e determinação.”*

(Arweck e Nesbitt, 2004, pp. 133-149)

Neste programa, os objetivos são propostos através de uma combinação de práticas, nomeadamente a reflexão, visualização, silêncio e expressão artística. De acordo com Arweck e Nesbitt (op. cit.) os valores são definidos e explorados em relação ao “self” e aos outros, com o propósito de serem sentidos, vivenciados e representados artisticamente, estimulando a criatividade e desenvolvendo os comportamentos sociais.

As autoras verificaram que o temperamento individual dos alunos e o etos familiar contribuíram para a receptividade dos valores. De acordo com a opinião dos pais, as crianças sentiram-se muito valorizadas, tornaram-se mais sensíveis às pessoas que as rodeavam e mais preocupadas com as suas necessidades.

Identificaram ainda um conjunto de fatores que tornaram o programa atrativo para as escolas, nomeadamente: basear-se em valores que são universalmente aceites; não estar limitado por uma estrutura ideológica e não requerer a subscrição em crenças ou convicções religiosas, que não sejam as do próprio indivíduo; ser flexível e ajustar-se às circunstâncias e aos contextos; existir a possibilidade de modificar o conjunto de valores sugeridos, de acordo com os programas escolares; envolver adultos e alunos e requerer que ambos examinem os seus próprios valores e vivam em função deles; introduzir um elemento humanizado no dia-a-dia da vida das escolas, através da aplicação dos valores, beneficiando toda a comunidade educativa; possibilitar a aplicação dos seus princípios ao longo do currículo escolar.

Este estudo, apesar de descrever a grande relevância que o Programa demonstra ter no contexto educativo, tem como limitação a não apresentação de uma avaliação do seu impacto em função das diferentes variáveis.

Faremos agora referência ao **programa PASS (Promoting Achievement in School through Sport)**, desenvolvido pelo American Sports Institute, alicerçado nos princípios da Psicologia Positiva e nas teorias do *flow*, que tem como objetivo integrar os aspetos positivos da cultura do desporto no currículo académico. Foi implementado em 28 escolas do ensino básico, com maior incidência nos estados da Califórnia e Illinois. Tal como referido por Shernoff e Csikszentmihalyi (2009, este programa inclui:

*autorregulação das aprendizagens* (desenvolvimento individual de competências de acordo com o ritmo de cada aluno); *domínio base de aprendizagem* (progredir para o nível seguinte, depois de atingir a competência pretendida); *relevância* (conhecer as razões de trabalhar num determinado tópico, desenvolvendo um interesse intrínseco por ele); *comprometimento ativo* (tal como no desporto); *performance de aprendizagem* (os alunos devem demonstrar frequentemente as suas competências de variadas formas); *orientação da aprendizagem em equipa* (contribuir para o sucesso do seu grupo, tal como para o sucesso individual); *desenvolvimento do carácter* (inclui a concentração, o equilíbrio, o relaxamento, o vigor e o ritmo); *projeto base de aprendizagem* (interdisciplinaridade dos campos em estudo). Uma das características do programa PASS consiste em não solicitar aos alunos que diminuam o seu envolvimento no desporto a favor da componente académica. Pelo contrário, encoraja-se o interesse dos jovens no desporto, procurando abrir caminhos para que a mesma energia seja investida na escola. Neste processo, o programa PASS procura que a realização se traduza em “dar 110%” e pode aplicar-se a metas para além do desporto (Shernoff & Csikszentmihalyi, 2009). Os professores do programa PASS atingiram ou excederam os padrões de excelência estabelecidos pelo modelo de aprendizagem central. Por seu lado, os alunos do PASS excederam as diretrizes para a motivação e aprendizagem, tais como o desenvolvimento da autoeficácia, da curiosidade epistémica e o domínio das metas estabelecidas para as tarefas (McCombs & Lauer, 2002).

**The Penn Resiliency Program (PRP)** desenvolvido por Gillham, Jaycox, Reivich, Seligman e Silver (1990), procura ensinar os alunos a pensar de forma otimista, flexível e precisa sobre os desafios e problemas com que se defrontam. Este programa foi amplamente aplicado e avaliado em todo o mundo (Seligman, 2011). Os resultados dos estudos sugerem que a implementação deste programa promove o otimismo, ao levar os alunos a pensar de forma real e flexível sobre os problemas; reduz e previne os sintomas da depressão; reduz o desespero; previne níveis clínicos de depressão e ansiedade; reduz problemas de comportamento; funciona com crianças de diferentes raças e etnias; melhora comportamentos relacionados com a saúde, tendo-se constatado que os jovens que completaram o programa apresentaram posteriormente raros sintomas de doença física, raras idas ao médico,

uma melhor dieta e mais exercício (Seligman, 2011). O autor acrescenta que a eficácia do programa requer uma grande adesão e treino intensivo.

**O Currículo de Psicologia Positiva aplicado em Strath Haven** – este programa, referido por Seligman (2011), envolve alunos, pais e professores. Tem como principal objetivo ajudar os alunos a identificarem as suas forças de carácter e a aumentarem o seu uso na vida diária. Para além destas metas, a intervenção procura promover a resiliência, as emoções positivas, o sentido da vida e os relacionamentos sociais positivos. O currículo é composto por mais de vinte sessões de 80 minutos, desenvolvidas ao longo do ano. Nestas sessões são discutidos os pontos fortes do carácter, habilidades e outros conceitos da Psicologia Positiva, em atividades semanais e outras no mundo real, onde os alunos aplicam estas competências na vida do dia-a-dia, com reflexões diárias. Neste programa são usados os exercícios “três coisas boas” e “usar as suas melhores forças de diferentes maneiras”, já anteriormente referidos.

**O programa “Aulas Felizes”** (Rey, Valero, Paniello, & Monge, 2011) dirige-se a alunos dos 3 aos 18 anos, com o objetivo de potenciar o desenvolvimento pessoal e social e promover a felicidade nos alunos, professores e famílias. Fornece um modelo integrador que relaciona e desenvolve de forma consistente a tutoria, a educação das virtudes e o desenvolvimento pessoal e social, no quadro conceptual dos contributos científicos da Psicologia Positiva. O programa é constituído por duas partes: atenção plena e forças de carácter (Peterson & Seligman, 2004). A atenção plena potencia a atitude de plena consciência e autocontrolo para viver mais intensamente o presente. As forças de carácter permitem desenvolver os aspetos positivos da personalidade que favorecem o bem-estar. Estas duas áreas contribuem para tornar os alunos mais autónomos, capazes de funcionarem no mundo que os rodeia e, também, mais felizes (Rey, Valero, Paniello, & Monge, 2011). A partir destas propostas educativas a felicidade pode tornar-se numa meta possível, no dia-a-dia da aula e compatível com a aprendizagem dos conteúdos académicos. As atividades desenvolvidas no programa dividem-se em dois grandes grupos: as referentes à promoção da atenção plena e as relacionadas com as forças de carácter. As primeiras são fundamentalmente exercícios de respiração, relaxamento, meditação, yoga e tai chi. As segundas têm em conta a atitude do professor, a criação de condições de aprendizagem que promovam estados de *flow* e uma educação que prime pela qualidade, escolhendo modelos



organizativos e metodológicos estimulantes e variados, aproveitando programas já existentes que possam ajudar a desenvolver as forças de caráter (Rey, Valero, Paniello, & Monge, op. cit.).

**Geelong Grammar Scholl Project** – Este projeto é também referido por Seligman (2011) e baseia-se também nos princípios da Psicologia Positiva. Pretende incrementar nos alunos as emoções positivas e incentivá-los a utilizarem diariamente as forças de caráter para alcançarem as suas metas e a satisfação com a vida. O autor diz-nos que a educação positiva em Geelong Grammar School constitui um trabalho em progresso e não uma investigação controlada. Durante as sessões sobre as forças, os alunos escreveram histórias sobre momentos da sua vida em que estiveram no seu melhor e leram essas histórias, procurando exemplos das forças de caráter aí envolvidas; fizeram entrevistas aos membros da família para a construção da árvore genealógica das forças e aprenderam como usá-las para superar os desafios; usaram, diariamente, uma outra força de caráter, que não constava das cinco melhores forças identificadas em cada sujeito. No final das sessões os alunos nomearam como líderes do campus universitário os seus colegas que eles consideraram paradigmas de cada uma das forças. Outra série de sessões focalizou-se na forma de construir mais emoções positivas. Os alunos escreveram cartas de gratidão aos seus pais aprendendo a saborear as boas lembranças e a superar as tendências de negatividade e tomando consciência de como a bondade é gratificante para quem a dá.

**Celebrating Strengths Programme**, desenvolvido por Eades (2008), está atualmente a ser aplicado no Reino Unido, Austrália e Dinamarca e pretende combinar a prática da Psicologia Positiva com outras atividades, tais como a narração oral de contos e a celebração de festividades comunitárias, com o objetivo de fortalecer as forças pessoais. Os resultados da aplicação do programa sugerem o aumento do bem-estar e confiança dos professores e entre os alunos o desenvolvimento de comportamentos mais assertivos, o aumento da confiança em si próprios e melhores realizações (Eades, 2008).

**O Programa “Valores/Virtudes, Influências e Projetos” (VIP)**, da autoria de Marujo e Neto (2008), tem sido fundamentalmente aplicado em comunidades em risco de exclusão social e tem como principais objetivos descobrir e potenciar os fatores determinantes do potencial humano e o compromisso de entendê-los e cultivá-los. Ao

estimular o valor intrínseco individual, considera cada pessoa como muito importante, um VIP. O formato do programa implica o desenvolvimento de atividades em grupo, tendo em conta os contextos e os sistemas a que os participantes pertencem e a linguagem que usam. Consta de um conjunto de atividades dentro de um quadro de perspetivas conceituais e metodológicas diferentes, mas interligadas. Este programa tem sido aplicado em dois níveis de intervenção: por um lado em programas de formação em Psicologia Positiva para diferentes profissionais; por outro, em programas de treino no âmbito da Psicologia Positiva dirigidos a populações adultas e a jovens de minorias étnicas e raciais, sem patologia clínica. No primeiro nível o programa procura ensinar estratégias de vida positiva que possam ser aplicadas no seu dia-a-dia e na sua atividade profissional. No segundo nível o programa pretende promover nos participantes satisfação com a vida, saúde mental positiva e resiliência (Marujo & Neto, 2008). Este programa cruza a aplicação de diferentes metodologias, como o “Inquérito Apreciativo”, a que faremos referência no capítulo II (pag.88); o “World Café”, que se apoia no valor de conversas autênticas sobre temas relevantes e de interesse comum entre os participantes, criando um ambiente descontraído, positivo, propiciador da criatividade e de conversas positivas e significativas, que conduzam a mudanças positivas; a “Máquina do Tempo”, que implica que cada pessoa reflita com base em algumas questões que lhe são colocadas, permitindo-lhe partilhar com os outros participantes o seu sistema de valores, de sonhos de futuro e de símbolos pessoais e/ou institucionais, co-construindo linguagens comuns que lhes possibilite que percorram, conjuntamente, caminhos de sucesso, através de emoções positivas (Marujo & Neto, 2008).

**O Projeto “Click” da Mudança – Refletir o Passado – Perspetivar o Futuro** surgiu na sequência do anterior (Programa - Valores/Virtudes, Influências e Projetos - VIP, Marujo & Neto, 2008) e constituiu o elemento mobilizador do presente Projeto.

A iniciativa partiu do Instituto de Ação Social da Região autónoma dos Açores que procurou sensibilizar a comunidade escolar (professores, alunos e técnicos) sobre a importância de, conjuntamente, reduzirem a elevada taxa de abandono escolar no arquipélago (Marujo, 2009). Para tal, procurou envolver algumas comunidades da ilha de São Miguel e da Terceira, dando voz a todos os intervenientes, dentro e fora da instituição escolar e partindo da escola como polo mobilizador. Como metodologia partiu-se de encontros comunitários que usaram o *World Café* e o *Inquérito*

*Apreciativo* no desenvolvimento de sessões de trabalho (na forma de conversas de café). O objetivo consistia em que estes grupos criassem o seu próprio projeto para a sua comunidade escolar. Envolveu, assim, uma grande diversidade de participantes: jovens com ótimo rendimento escolar e outros em risco de abandono; professores dos vários níveis de ensino; profissionais dos vários setores da comunidade; pessoas a receber o Rendimento Social de Inserção, entre outros. Esta multiplicidade de vozes e de experiências, utilizando dinâmicas descontraídas, resultou na relevância e riqueza dos conteúdos, na partilha de histórias sobre o que facilita a construção de projetos de vida, sobre as experiências de sucesso e sobre as narrativas dos sonhos para o futuro (Marujo, 2009). Em conjunto refletiram sobre formas de construir projetos assentes na educação e na escola e planeando formas de promover o vínculo dos alunos a esses projetos.

Das três comunidades, só a da ilha Terceira avançou com o projeto, sabendo que não teriam um suporte profissional ou um especialista a monitorizá-lo. O grupo de trabalho responsável, constituído por dois professores, um psicólogo e técnicos das Instituições de Ação Social/equipas do Rendimento Social de Inserção (RSI), implementaram o Projeto *Click* na Escola Básica Integrada da Praia da Vitória, trazendo assim um valor acrescentado à oferta formativa desta escola. Este projeto foi desenvolvido no âmbito das aulas de Educação Moral e Religiosa, em colaboração com o Serviço de Psicologia e Orientação.

Teve como principais objetivos:

*“Facilitar a construção e orientação dos jovens para o futuro;*

*Desenvolver nos jovens interesses, objetivos pessoais e expectativas de futuro, positivas e concretizáveis;*

*Potenciar a capacidade de esperança e otimismo;*

*Envolver a escola e a comunidade na construção de uma orientação coerente dos jovens;*

*Criar um projeto transversal aos diversos grupos sociais e culturais da comunidade;*

*....”*

Para operacionalizar estas intenções o Projeto previu a realização de sessões de partilha de experiências; debate de ideias, em sala de aula; reuniões periódicas da rede de parcerias; diários de “Click de Mudança” (diário pessoal, construído semanalmente ao longo do ano letivo, pelos alunos, a partir de questões colocadas para reflexão); dinâmicas de grupo; visualização de filmes, fóruns temáticos, entre

outros procedimentos, que deram vida e enriqueceram este Projeto, já no quarto ano de concretização e envolvendo cerca de 60 jovens anualmente.

De acordo com o seu responsável na escola:

*“Estes jovens, espero, tiveram uma oportunidade de descobrir a força que possuem no seu interior. Fizemos todos, professores e alunos, o percurso como o atleta que conhece a sua força sem pensar nela. E realizámos o sonho.”*

Lourenço, 2009, pp. 76

O impacto desta intervenção levou os próprios alunos a publicar um livro com o apoio do Instituto de Ação Social, da EB 2-3 da Praia da Vitória e com a Câmara Municipal da zona, da sua total conceção, onde se elencam e analisam as reflexões sobre os percursos pessoais e a construção dos projetos de vida futuros.

**Outros programas** de intervenção foram conduzidos para fazer face aos problemas de *bullying* nas escolas, problema que tem registado um aumento considerável nos últimos anos (Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton & Scheidt, 2001). Estes programas pretendem prevenir a aparição de situações de violência no contexto educativo e contribuir para o aumento dos fatores de proteção, tais como o suporte familiar, as relações positivas com os professores, o apoio dos pares, o envolvimento escolar e as competências de *coping* (Conduct Problems Prevention Research Group, 2002; Davidson & Demaray, 2007; Leff, Power, Costigan & Manz, 2003; Power, 2007); Programa de Promoção do Desenvolvimento Pessoal e Social (López, Carpintero, DelCampo, Soriano & Lázaro 2008).

Destacamos nesta área o projeto **“Reducing Bullying in a Urban School District” (RBUSD)** desenvolvido por Varjas, Mahan, Meyers, Birckbichler, Lopp e Dew (2006). Este programa teve como componentes essenciais a focalização na cultura, isto é, na linguagem compartilhada, ideias, crenças, valores e normas de comportamento dos seus membros (Nastasi, Varjas, Sarkar, & Jayasena, 1998), e na cultura específica, entendida como a incorporação da cultura do grupo alvo, neste caso, no âmbito da intervenção (Nastasi, Moore, & Varjas, 2004; Varjas et al., 2006). Este Projeto utilizou métodos mistos de recolha de dados e procedimentos. A vertente qualitativa incluiu entrevistas em profundidade com as partes interessadas, nomeadamente alunos, pessoal de apoio e professores, sobre as perceções de

*bullying*. A vertente quantitativa incluiu uma avaliação de necessidades, realizada com alunos do ensino médio. Este projeto integrou, como referenciais teóricos no desenvolvimento da intervenção, o modelo de desenvolvimento ecológico de saúde mental (EDMMH) e os princípios da Psicologia Positiva. O projeto teve como objetivo a prevenção da vitimização entre pares e dos seus efeitos negativos, através do aumento da resiliência face ao *bullying*, baseada na construção de estratégias de *coping* e de competências individuais (Varjas et al., 2006). A cultura específica do currículo foi desenvolvida propositadamente para esta escola, incluindo dados decorrentes da pesquisa. O currículo ensinou às crianças competências de *coping*, proporcionou a consciência dos recursos disponíveis no ambiente escolar, analisou estratégias de resolução de problemas e ajudou os alunos a reconhecerem as suas forças individuais para lidar com o *bullying* (Varjas, Meyers, Bellmoff, Kim, Boudreault, Lopp, Webb, Cutts, & Deming ( 2007). Este currículo foi desenvolvido em seis sessões de 35 minutos cada uma que foram implementadas durante as últimas nove semanas do ano letivo. As sessões de grupo ocorreram após a escola. Cada sessão compreendia oito componentes básicos: 1 - objetivos da sessão; 2 - habilidades; 3 - cronograma geral que fornecia um quadro de referência para a progressão da sessão; 4 - uma lista de recursos; 5 - instruções específicas para os facilitadores orientarem as atividades; 6 – finalização; 7 - uma lista de verificação de integridade; 8 - avaliação do aluno e facilitador. Os resultados obtidos neste estudo sugerem efeitos positivos nas variáveis ansiedade, depressão, sentido de inadequação e stress social, o que pode indicar que os componentes do currículo específico que abordam estas variáveis foram realmente eficazes. Registaram-se ainda ganhos significativos nas variáveis autoestima, autoconfiança e relações interpessoais. Os participantes referiram que o grupo os ajudou a reduzir os seus sentimentos de isolamento, com base no apoio que receberam dos seus colegas com problemas e preocupações semelhantes (Varjas et al., 2009). Em contraste com os resultados acima referidos, não houve mudanças significativas nos problemas escolares. Esta descoberta é consistente com as discrepâncias observadas nos modos de exibição das ocorrências de *bullying* encontradas entre professores e alunos. Assim, embora os professores referissem que respondiam sistematicamente às ocorrências do *bullying*, os alunos relataram que os professores não intervinham efetivamente. No entanto, um importante objetivo das intervenções preventivas sobre o *bullying* seria o de melhorar o clima de escola e fortalecer as atitudes e relacionamentos interpessoais entre alunos e professores.

Varjas e colaboradores (2009) consideram que este resultado deverá contribuir para tornar esta meta mais específica em trabalhos futuros.

Neste momento constatamos que começa a ganhar relevância a investigação feita em contexto escolar, através da aplicação de programas/projetos que têm em comum o referente concetual da Psicologia Positiva ou outros modelos, como o programa (LVEP) que usa como polo central da sua intervenção os chamados “Valores Universais”; alguns destes programas aplicaram um modelo de avaliação dos resultados, outros constituem unicamente propostas/projetos de intervenção em desenvolvimento e não são investigações controladas. Contudo, todos eles pretendem abordar de forma apreciativa o desenvolvimento humano e as estruturas que o apoiam, desenvolvendo as forças e virtudes humanas e educando intencionalmente para o bem-estar subjetivo e para a felicidade (Danner, Snowdon & Friesen, 2001).

### **3. Educação para a Sustentabilidade**

A proliferação de programas que sustentam a aplicação da Psicologia Positiva na educação já é considerável a atestar pela investigação realizada (Boniwell & Ryan, 2012; Gilman et al., 2009; O’Brien, 2010b; Seligman, 2011) e por alguns exemplos que anteriormente apresentamos. O’Brien (2012) vem ampliar o conceito de “Escolas Positivas/Educação Positiva”, falando-nos de Educação Sustentável traduzida na aplicação da Psicologia Positiva na pesquisa para a sustentabilidade.

O termo Educação para a Sustentabilidade envolve a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, Educação Ambiental e Educação para a Sustentabilidade em geral (O’Brien, 2012). De acordo com Hopkins e McKeown, (2002) a educação é considerada uma ferramenta essencial para se alcançar a sustentabilidade.

A Psicologia Positiva e a Educação para a Sustentabilidade mantêm entre si um conjunto de inter-relações e têm em comum vários desafios: 1) demonstram benefícios para alunos, professores e sociedade em geral; 2) não fazem parte da educação formal, ainda muito sustentada pelas abordagens e objetivos da era industrial (Howard, 2011; Senge, 2012); 3) constituem um potencial capaz de acelerar

amplamente o progresso e o bem-estar individual, comunitário e global (O'Brien, 2012).

A educação para a sustentabilidade assenta em três pilares: 1) **sociedade** - compreensão das instituições sociais e do papel que desempenham; 2) **meio ambiente** - consciência dos recursos e da fragilidade do ambiente face aos efeitos das atividades e decisões humanas, pressupondo o compromisso de incluir considerações sobre o ambiente na formulação das políticas sociais e económicas; 3) **economia** - consciência dos limites entre o crescimento económico e os seus impactos na sociedade e no ambiente, pressupondo o compromisso de redução do consumo individual e coletivo (Unesco, 2004).

As Nações Unidas instituíram a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS) para um período de dez anos, que decorre entre 2005 e 2014. Esta Década representa o reconhecimento internacional da importância da Educação como elemento central para o alcance de um desenvolvimento sustentável, promovendo e enraizando valores e comportamentos (Unesco, 2004).

A União Europeia desempenhou um papel de liderança que foi fundamental na estratégia de implementação da DEDS, estabelecendo três fases de implementação: 1ª fase (2005-2007) que consistiu em definir a liderança e construir planos de ação nacionais e medidas de avaliação; a 2ª fase (2008-2010), que previu a aplicação, avaliação e eventual reformulação das linhas de ação delineadas; a 3ª fase (2011-2014), que pretende consolidar e expandir as medidas preconizadas e as ações desenvolvidas (Schmidt, 2012).

Em Portugal, as áreas de intervenção selecionadas foram preferencialmente as escolas, as autarquias, as Organizações Não Governamentais (ONG), os mass media e o mercado, dado o seu efeito multiplicador (Schmidt, op.cit.).

**As escolas** têm-se revelado estruturas cruciais na disseminação de valores e práticas, tendo em conta a capacidade que as crianças e os adolescentes têm de funcionarem como “correntes de transmissão” de novas práticas junto dos adultos (Bartiaux, 2009). São de registar neste contexto, de acordo com Gomes (2012) e Schmidt (2012), o **Programa Eco-Escolas** de dimensão internacional e desenvolvido em Portugal desde 1996, que permite o reconhecimento do trabalho de qualidade desenvolvido na escola, no âmbito da Educação Ambiental e da Educação para o

Desenvolvimento Sustentável; o **Projeto Coastwatch Nacional**, visando o desenvolvimento de uma economia sustentável do litoral; o **Projeto Rios**, que pretende a participação dos cidadãos na conservação dos espaços fluviais; o **Projeto Ciência Viva**, que visa o apoio ao ensino experimental das ciências e a promoção da educação científica na escola, bem como a criação de Centros de Ciência Viva. Ainda no contexto da Educação para a Cidadania, este projeto visa a mobilização das crianças e dos jovens para o Desenvolvimento Sustentável. Esclarecemos que a área da Educação para a Cidadania, apesar de ser preferencialmente desenvolvida no âmbito da área Curricular não disciplinar de Formação Cívica, pode ser abordada de forma transversal em todas as disciplinas. A Resolução do Conselho de Ministros n.º 109/2007, pag. 5436, define:

*“No Vector «Reforço da Educação para a Cidadania e Mobilização dos Jovens para o Desenvolvimento Sustentável» incluem-se: 8. Criação e implementação de programas de educação ambiental para o desenvolvimento e para a sustentabilidade, no contexto do sistema educativo. 9. Reforço no programa Ciência Viva da componente de educação ambiental.”*

Estamos perante uma estratégia que visa o desenvolvimento de processos de aprendizagem de grande importância no âmbito da promoção da Educação Ambiental e da Educação para o Desenvolvimento sustentável nas escolas. Contudo, todo este processo foi desvalorizado com a nova estrutura curricular, que excluiu a área de *Formação Cívica* para o 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, mantendo-se unicamente no 1.º ciclo (Decreto-Lei n.º 139/2012).

**As autarquias** têm tido igualmente uma atuação prioritária pela sua aproximação aos cidadãos e a sua possibilidade de articulação com as escolas. Verificou-se que as autarquias são o principal motor dos projetos de Educação Ambiental (Schmidt, 2012). Refira-se como exemplo a **Agenda 21** que decorreu da Conferência das Nações Unidas para o Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro em 1992, e que atribuiu ao poder local a responsabilidade do desenvolvimento de uma plataforma de diálogo, com vista à criação de uma estratégia participada de sustentabilidade, assim, levando os cidadãos a envolverem-se na vida local e a colaborar com os agentes decisores (Gomes, 2012). Tendo como referência os princípios que subjazeram à Agenda 21, surgiu o **Projeto ECOXXI** que veio reconhecer as práticas de sustentabilidade desenvolvidas ao nível dos



Municípios, atribuindo “bandeiras verdes” aos que cumprirem os requisitos de sustentabilidade. Apesar de se tratarem de iniciativas voluntárias, tem-se registado um número crescente de autarquias a aderirem a esta iniciativa (Schmidt, 2012).

Referenciamos a este propósito o **Programa de Educação Ambiental (PEA)** desenvolvido pela Câmara Municipal de Oeiras desde o ano letivo de 1995/1995, dirigido aos Estabelecimentos de Ensino do Concelho, abrangendo alunos desde o ensino Pré-escolar ao Secundário e envolvendo ações em recinto escolar, visitas de estudo, oficinas de ambiente e concursos. Apresentamos, a título exemplificativo, algumas das ações desenvolvidas: *uso eficiente de energia e água; energias locais sustentáveis; alimentação mais saudável; separar para reciclar; tratamos hoje do amanhã; ribeiras do concelho de Oeiras; Viveiros da Fábrica da Pólvora de Barcarena; Horta Pedagógica dos Viveiros da Quinta Real de Caxias; detetives do ambiente; mil folhas para respirar, entre outros* (CMO, 2011)

As **ONG** têm dado contributos relevantes em três áreas fundamentais: mobilização de parceiros; sensibilização e educação de públicos-alvo e elaboração de pareceres técnicos nas várias áreas de intervenção (Schmidt, 2012). Desde 2005, várias instituições, fundamentalmente Organizações Não Governamentais Ambientais (ONGA) associaram aos objetivos que já vinham desenvolvendo no âmbito da Educação Ambiental, os objetivos da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, como foi o caso do Programa Eco-Escolas dinamizado pela Associação Bandeira Azul da Europa (Gomes, 2012).

Quanto aos **Media e ao Mercado**, fazemos referência à Conferência Internacional *Educação para o Desenvolvimento Sustentável* realizada na Universidade do Minho (2004) (como citado em Gomes, 2012, pag. 110), que visou, fundamentalmente, a preparação da implementação da Década e contou com a participação de vários investigadores internacionais. Destacamos, ainda, a Conferência das Nações Unidas (UN) sobre o Desenvolvimento Sustentável (The Future We Want, - Rio +20) donde resultou um documento político que contém medidas claras e práticas para a implementação de um desenvolvimento sustentável nas suas três dimensões: económica, social e ambiental, e cujos temas principais são a Economia Verde e a governação internacional do desenvolvimento sustentável (Schmidt, 2012).

Salientamos outro documento orientador, a “Carta da Terra” (2000), aprovada pela Conferência Geral da Unesco, que traduz uma visão integradora dos princípios fundamentais necessários para a criação de um mundo justo, sustentável e pacífico, constituindo um marco importante e uma ferramenta didática e valiosa, para o desenvolvimento sustentável (Unesco 2004).

Em 2003, a UNESCO, na sua conferência Geral, adotou uma resolução que *“reconhece que a Carta da Terra é um importante referencial ético para o desenvolvimento sustentável”* (Unesco, 2004). Esta resolução afirma a intenção de os estados membros utilizarem a *Carta da Terra* como instrumento de formação, particularmente no âmbito da Década das Nações Unidas, na Educação para o Desenvolvimento Sustentável”.

A par destas iniciativas que visam a promoção de um desenvolvimento sustentável, têm sido desenvolvidos estudos exploratórios e projetos de intervenção no campo da educação para a sustentabilidade. É disso, exemplo, um estudo desenvolvido sobre o projeto *“M-igual?”*. Trata-se de um Projeto cooperante com instituições nacionais e estrangeiras, envolvendo as escolas e a comunidade educativa (Freitas & Salema, 2012). Este Projeto tem em conta os oito objetivos do Milénio, estabelecidos pela organização das Nações Unidas em 2000 e prevê o intercâmbio de experiências no âmbito da Educação para a Cidadania, entre comunidades escolares. A investigação realizada (Freitas & Salema, op.cit.) procurou analisar o impacto do Projeto *“M-igual?”* na escola, nos professores e nos alunos, procurando compreender a relação entre o ensino formal e não formal e a aprendizagem para a cidadania ativa. Especificando, pretendeu-se verificar a existência de uma associação positiva entre o projeto *“M-igual?”* e a comunidade escolar, usando variáveis relacionadas com a escola, com a ação dos professores, com os conhecimentos, competências, atitudes e valores dos alunos. Os resultados revelaram a existência de uma associação positiva entre o *“M-igual?”* e o nível de conhecimento dos alunos, que o projeto é fortemente relevante na comunidade escolar, em geral, de acordo com as opiniões formuladas pelos inquiridos e que as suas práticas, no âmbito da Educação para a Cidadania, estão de acordo com os tipos de ensino aceites no Conselho da Europa (Freitas & Salema, 2012).

Outro estudo a que fazemos referência refere-se ao Projeto *“Lis: Velho Rio Com Vida”*, da responsabilidade do Instituto Politécnico de Leiria, financiado pelo

Programa “*Entre Gerações: Enfrentar o Desafio do Século XXI*”, da Fundação Calouste Gulbenkian e desenvolvido por Oliveira, Pimentel, Vieira, Silveirinha e Varregoso (2012). Este projeto tem como objetivo “*As Vivências Intergeracionais através das Histórias e das Estórias do Rio Lis*”. Parte das experiências de aprendizagem e de partilha intergeracional, visando unir três gerações através do conhecimento e preservação do ambiente, especificamente, da bacia hidrográfica do Rio Lis, promovendo atividades que minimizem o isolamento e reforcem o contributo de cada geração (Oliveira et al., 2012).

Neste contexto, foram desenvolvidas várias iniciativas, em ambientes informais, envolvendo alunos e professores de escolas do 1.º ciclo do ensino básico localizadas nas margens do Rio Lis, dos concelhos de Leiria e Marinha Grande. Destacam-se, entre outras, a “*Festa dos Avós/Contadores de Estórias*”; e “*Descamisada – prática tradicional nos campos do Lis*”, envolvendo avós e netos, partilhando experiências e conhecimentos relacionados com o Rio, associados às tarefas agrícolas de outros tempos (Oliveira et al., op.cit.).

O projeto previu, ainda, a formação dos docentes no sentido da reflexão e experimentação de práticas relativas ao Rio Lis que pudessem ser exploradas com os alunos. Esta formação teve a colaboração de outras instituições, para além dos autores do projeto, nomeadamente do Saneamento Integrado dos Municípios do Lis (SIMLIS), do Centro de Interpretação Ambiental da Câmara Municipal de Leiria (CIA) e da Associação de Defesa do Ambiente e do Património da Região de Leiria.

De acordo com os autores, este projeto, ainda em curso no momento da publicação deste estudo, permitirá que o convívio entre gerações e a recuperação do património histórico do Rio Lis, associado às práticas desenvolvidas, às novas tecnologias e às atuais exigências ambientais, constitua um recurso valioso e disponível à comunidade envolvente.

Estas experiências evidenciam que, depois de vivermos durante séculos sem a preocupação da depauperação dos recursos naturais da Terra, torna-se agora imprescindível que aprendamos a viver estimulando mudanças de atitude e de comportamento na sociedade mundial, face à responsabilidade que nos impomos para com todos os seres vivos e para com a Natureza como um todo (Unesco, 2004).

Os recursos do Planeta são agora equacionados em função do excesso de consumo, associados ao materialismo e ao “*bem viver*” (Kasser, 2006). Esse materialismo reflete-se nas condições em que o nosso vestuário e os nossos alimentos são produzidos, nas agressões a que o ambiente é exposto, nos relacionamentos que mantemos uns com os outros e nas oportunidades que temos de prejudicar ou contribuir para o bem-estar individual, comunitário e global. Deparamo-nos, assim, com opções e escolhas que poderão ser determinantes no futuro que queremos construir (O’Brien, 2010a).

Constatamos ainda que a preservação dos recursos do Planeta surge também associada ao bem-estar e à felicidade dos cidadãos tal como atestam várias iniciativas, decorrentes de estudos realizados (Marks et al., 2006; O’Brien 2012; Thinley, 2012; Ura, Alkire, & Zangmo, 2012) e a adoção de medidas governamentais a que posteriormente faremos referência.

Nesta perspetiva, pensar o futuro passa pela possibilidade de cada país e governo proporcionar condições de bem-estar, criando uma nova perspetiva do progresso humano que não interfira com os recursos da Terra. Dando conteúdo a esta pretensão, a “New Economics Foundation” criou o índice de “Happy Planet” (HPI) (Marks et al., 2006), que traduz a capacidade de cada país para proporcionar um bem-estar sustentável aos seus cidadãos e que procura responder a preocupações, como seja a possibilidade de viver uma vida longa e feliz dentro da capacidade dos recursos do planeta. O cálculo do índice HPI integra a satisfação com a vida e a expectativa de vida, juntamente com a pegada ecológica das nações. No topo deste índice encontram-se os países com alto nível de satisfação com a vida e alta expectativa de vida, mantendo uma baixa pegada ecológica. Em estudos recentes, a Costa Rica ficou no topo, sendo referido como “um Planeta Vivo” em oposição a outras nações, como os Estados Unidos, por exemplo, que apresenta uma alta pegada ecológica. Países com este nível de consumo necessitariam de recursos equivalentes a quatro planetas (Abdallah et al., 2009). Em 2007, a Pegada Ecológica da humanidade já ultrapassou a bio capacidade da Terra em 50% (Moran & Wackernagel, 2012). Continuamos a usar os recursos da terra mais rapidamente do que estes podem ser repostos.

A preocupação com indicadores nacionais de bem-estar é anterior ao HPI. O rei do Butão, em 1972, proclamou que o índice de Felicidade Interna Bruta (GNP- Gross

National Happiness) fosse o indicador mais relevante do desenvolvimento do país, em alternativa ao Produto Interno Bruto (GNP-Gross National Product) (Ura, Alkire, & Zangmo, 2012). Os indicadores utilizados para calcular o GNH incluíam a diversidade ecológica e a resiliência.

Passados cerca de 30 anos, em 2011, o Butão propôs uma resolução às Nações Unidas, recomendando que os estados membros dessem maior atenção à felicidade e ao bem-estar no desenvolvimento das suas políticas económicas e sociais. Esta resolução foi adotada por 193 estados membros (Thinley, 2012). Este autor sublinha a necessidade de considerar as relações entre sustentabilidade e felicidade, argumentando que a economia existe, não para mera sobrevivência, mas para proporcionar condições que permitam a felicidade humana e o bem-estar de todas as formas de vida.

Na mesma linha de investigação, o *Relatório Mundial da Felicidade* destacou a relevância dos estudos sobre a felicidade para a sustentabilidade, bem como as vantagens da existência de um alinhamento da atividade económica com vista à promoção do bem-estar sustentável (Sachs, 2012).

Assiste-se, assim, a uma necessidade de conjugação de esforços para aumentar a sustentabilidade e, se pensarmos que os indivíduos e as nações não florescem em isolamento, nem descontextualizados dos seus ambientes, torna-se vital que o trabalho sobre a felicidade e o bem-estar envolvam a sustentabilidade (Canadian Index of Wellbeing, 2009).

O'Brien (2012) considera a felicidade sustentável a ponte natural entre a Psicologia Positiva e a sustentabilidade e defende que a interação entre estas duas dimensões poderá acelerar potencialmente o progresso, descobrindo novas soluções e conduzindo ao aumento da felicidade sustentável e do bem-estar, sem prejudicar as outras pessoas e sem comprometer o ambiente/a natureza nem as gerações futuras.

Contudo, os estilos de vida e o excesso de consumo das nações mais ricas estão a conduzir à degradação ambiental (Sachs, 2012). As sociedades consumidoras reforçam estilos de vida que propiciam um desenvolvimento insustentável e com poucas probabilidades de conduzirem ao desenvolvimento de uma felicidade sustentável.

O consumo e a felicidade estão, por vezes, sobrepostos e os caminhos que conduzem à satisfação com a vida confundem-se com o “*bem viver*”, o que conduz a falsas interpretações do conceito de felicidade (Kasser, 2006).

Se estamos a caminhar em direção a uma sociedade com uma trajetória mais sustentável, na qual as pessoas e o planeta prosperam, o setor da educação terá necessariamente de integrar, tanto a educação para a sustentabilidade, como a Psicologia Positiva (O’Brien, 2012).

A integração da Psicologia Positiva com a Educação para a Sustentabilidade, nas escolas, iria introduzir uma transformação abrangente na educação, envolvendo alunos e professores numa compreensão profunda de como vivem e trabalham, com respeito pelo seu próprio bem-estar e pelo dos outros, pelo ambiente natural e pelas gerações futuras, reconhecendo as relações de interdependência existentes entre todas estas dimensões (O’Brien, 2012).

Na Carta da Terra (2000), aprovada pela Comissão Nacional das Nações Unidas na sede da UNESCO, pode ler-se no Preâmbulo: (p. 1)

*“A humanidade é parte de um vasto universo em evolução. A Terra, nosso lar, está viva com uma comunidade de vida única. As forças da natureza fazem da existência uma aventura exigente e incerta, mas a Terra providenciou as condições essenciais para a evolução da vida. A capacidade de recuperação da comunidade da vida e o bem-estar da humanidade dependem da preservação de uma biosfera saudável com todos os seus sistemas ecológicos, uma rica variedade de plantas e animais, solos férteis, águas puras e ar limpo. O meio ambiente global com os seus recursos finitos é uma preocupação comum de todas as pessoas. A proteção da vitalidade, diversidade e beleza da Terra é um dever sagrado.”*

...

Desta citação depreende-se a existência de uma relação de interdependência e de indissociabilidade entre o Homem e a Natureza. Contudo, esta está a ser ameaçada pelos padrões de produção, que a usam de um modo indiscriminado, violando os deveres sagrados de respeito e proteção (Carta da Terra, 2000).

Esta relação de interdependência constitui um dos grandes princípios que deverá estar na base da nossa perceção do mundo. Nesta perspetiva será importante destacar a compreensão de que a vida que existe em cada indivíduo está interligada com a de todos os seres vivos que existem na terra (Carta da Terra, Op.Cit), o que está em consonância com uma conceção sistémica do conhecimento (Capra,1987; Morin, 2000).

Conjugando esta perspetiva de interdependência entre os ecossistemas que povoam a Terra e o conceito de desenvolvimento sustentável, a relação de equilíbrio com a natureza passa por cada indivíduo, por cada família, por cada nação, no respeito pela vida e pelas gerações futuras.

Na conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável (*The Future We Want*), em junho de 2012, nos compromissos assumidos pelos estados membros pode ler-se: (P. 8)

*“39. Reconhecemos que o planeta Terra e seus ecossistemas são a nossa casa e que a expressão “Mãe Terra” é comum em vários países e regiões e que alguns países reconhecem os direitos da natureza no contexto da promoção do desenvolvimento sustentável. Estamos convencidos de que, para alcançar um justo equilíbrio entre as necessidades económicas, ambientais e sociais das gerações presentes e futuras, é necessário promover a harmonia com a natureza”.*

No trabalho de investigação que nos propomos desenvolver pretendemos integrar os contributos da Psicologia Positiva e da Educação para a Sustentabilidade, proporcionando aos alunos a motivação para a mudança de atitude e de comportamento face ao ambiente/natureza, face aos outros e a si mesmos.

Assim, partiremos da Natureza como uma fonte propulsora do desenvolvimento das virtudes e forças de caráter. Esta, só por si, constitui uma fonte de vida indissociável do ser humano, que necessita de ser revalorizada, reabilitada, respeitada e reconhecida na sua verdadeira essência (Carta da Terra, 2000).

No preâmbulo da Carta da Terra, pode ainda ler-se: (p.2)

*“...O espírito de solidariedade humana e de parentesco com toda a vida é fortalecido quando vivemos com reverência o mistério da existência, com gratidão pelo dom da vida, e com humildade relativamente ao lugar que o ser humano ocupa na natureza.”*

Nesta perspetiva, consideramos importante que, na escola, os alunos aprendam a **amar, a observar e a respeitar a Natureza**, estando atentos à riqueza e à diversidade de ensinamentos que aquela pode transmitir. Estes elementos estão consignados nos princípios fundamentais da Carta da Terra (2000).

**O amor pela Natureza** e a gratidão por tudo o que ela nos dá constitui o princípio fundamental que alicerça o respeito e a preservação (*Princípio I - 2 “Cuidar da comunidade da vida com compreensão, compaixão e amor.” p.2*). A preocupação com a recuperação da

Natureza, e com os seus sistemas ecológicos, e o respeito pela sua integridade, cuidando-a com amor e compaixão, constituirá um dever de cada cidadão e, conseqüentemente, da escola enquanto instituição formadora de crianças e jovens. O contacto direto com a terra, o aprender a cuidar das sementes, das plantas, das flores e dos frutos; o entender o percurso pelo qual todos os alimentos passam até serem consumidos; o amor e o carinho que devem colocar em cada semente e em cada planta de que é preciso cuidar, dão à criança a consciência do real valor das coisas e desenvolve-lhes, espontaneamente, o sentimento de gratidão, não só pelos alimentos, mas por todos aqueles que plantaram as sementes e cuidaram das plantas (Boff, 2008).

**O respeito pela Natureza** (*Princípio I - 1 “Respeitar a Terra e a vida em toda a sua diversidade.” p.2*) passa pelas diferentes formas de a preservar, acatando as suas leis, os seus ritmos e a sua bioquímica natural. Associamos aqui o conhecimento sobre a riqueza dos solos, que têm dentro de si tudo o que é necessário para produzir alimentos saborosos, saudáveis e de qualidade.

No preâmbulo da “Carta da Terra” (2000, p.1) podemos ainda ler:

*“Os padrões dominantes de produção e de consumo estão a causar devastação ambiental, redução dos recursos e uma massiva extinção de espécies. As comunidades estão sendo arruinadas.”*

Constatamos que, na sequência dos padrões de produção e de consumo e dos interesses económicos envolvidos, os solos estão a ser progressivamente deteriorados e destruídos, através do uso de produtos químicos e fertilizantes, que aceleram os ritmos naturais de crescimento e alteram o equilíbrio ecológico, bem como através do uso indiscriminado de pesticidas, fungicidas e inseticidas, que contêm venenos cada vez mais potentes e agressivos. Da mesma forma, os animais estão a ser criados de forma compulsiva, através da utilização de produtos químicos que aceleram o seu crescimento e que traduzem, igualmente, um desrespeito pelos seus ritmos biológicos (Capra, Stone, & Barlow, 2006).

Ruscheinsky (2002) aponta a necessidade de conferir à agricultura um carácter mais autossustentável e menos agressivo para a natureza, como alternativa à agricultura convencional.



A consciência da situação real em que vivemos e das implicações para a saúde de todos os consumidores, na sequência do desrespeito às leis naturais e das agressões constantes à natureza, deverá ser apreendida pelas crianças. Só assim compreenderão a importância de agir, para ajudar na recuperação e regeneração da comunidade da vida (Carta da Terra, 2000).

Assim, usaremos neste estudo a prática da Agricultura Natural, sem químicos, a separação dos lixos e o uso racional dos recursos, como ponto de partida para cada criança poder entender que, mesmo vivendo num meio urbano, pode dar o seu contributo na preservação da Natureza. Pretende-se que perceba que o seu bem-estar pessoal tem que depender do bem-estar do meio em que vive. Na escola poderá criar a sua Horta Pedagógica, utilizando os princípios enunciados, poderá separar o lixo e usar racionalmente a água e todos os recursos que a Natureza coloca ao seu dispor e multiplicar essas práticas junto dos pais, avós e outros familiares (Carta da Terra, 2000 - *Princípio II – 7. “Adotar padrões de produção, consumo e reprodução que protejam as capacidades regenerativas da Terra, os direitos humanos e o bem-estar comunitário. p. 4”*)

**Observar a Natureza** e aprender com ela está subjacente a toda a prática de plantar, cuidar e acompanhar o crescimento e o milagre da transformação, que nunca ninguém conseguiu igualar. Tudo tem um tempo certo para acontecer, apesar de se procurarem acelerar os ritmos de crescimento, com custos bastante elevados para toda a humanidade. A perfeição e a harmonia de todos os sistemas e micro sistemas que sustentam a vida são realidades insondáveis que a Natureza nos apresenta (Boff, 2008).

A integração da Natureza no modelo proposto, dando à criança a oportunidade de sentir que faz parte dela, que tem um lugar e um papel a desempenhar na sua relação com ela, parece-nos constituir uma fonte enriquecedora e promotora de virtudes e de forças de carácter. No contacto com a Natureza pode desenvolver a criatividade, a curiosidade, a apreciação da beleza; ao cuidá-la está a cultivar a cidadania, a gratidão, o amor, o respeito; ao observá-la está a aprender exemplos de humildade, altruísmo, solidariedade, partilha e cooperação. Aqui torna-se também relevante a noção de ritmo, de ciclos e muitas outras aprendizagens ligadas ao ensino experimental, que tornaram as Hortas Pedagógicas um instrumento de trabalho no ensino das ciências.

Vygotsky (1998), pai do sócio-construtivismo, enfatiza a importância da interação com o meio, na aquisição do conhecimento. Na Escola Viva, sócio-construtivista, as crianças têm à sua disposição um quintal de terra, horta e animais, que constituem instrumentos vivos de aprendizagem.

A construção de hortas escolares, além dos benefícios da prática da agricultura sem químicos, ao envolver os alunos na preparação do terreno, na plantação, nos cuidados com o crescimento das plantas e na colheita, constitui também um instrumento pedagógico e transdisciplinar (Capra, Stone, & Barlow, 2006).

Oliveira (2004) considera a prática da horta escolar um modo diferente de reinventar o ato pedagógico, através da criação quotidiana de uma alternativa curricular, cujo resultado vai de encontro a uma educação para a cidadania.

Sublinhamos a existência de várias experiências em escolas, no domínio das Hortas Pedagógicas que, embora não constituam estudos científicos, permitem-nos conhecer a utilização e aplicação destas iniciativas, no trabalho com os alunos.

Começamos por referir o projeto *“Uma horta para aprender ciência”* desenvolvido por Sousa e Oliveira (2013), que aborda a manutenção de uma horta biológica, compilada num texto publicado e produzido no âmbito do projeto europeu Fibonacci (2010-2013) e editado pelo Programa *“Ciência Viva”*. Este projeto, desenvolvido numa escola do 1.º ciclo, contou com a colaboração da Quinta Pedagógica dos Olivais e sistematiza todo o conjunto de atividades desenvolvidas com os alunos, desde a sementeira à colheita, obedecendo a uma planificação prévia do trabalho realizado. Utilizou uma abordagem transdisciplinar, onde todas as áreas se reviram, desde a Matemática, ao Português, ao Estudo do Meio, à Expressão Plástica e até à Expressão Dramática, onde a construção de uma pequena peça de teatro sobre particularidades do trabalho na horta veio consolidar aprendizagens de uma forma lúdica e sugestiva. Este projeto previu, ainda, um espaço de debate sobre o trabalho realizado e sobre a aplicação de produtos tóxicos na agricultura, como os herbicidas e pesticidas.

Outro exemplo é o *“Projeto Hortas Pedagógicas”* promovido pela Agência Municipal de Energia de Sintra (AMES) em articulação com a Divisão de Educação da Câmara Municipal de Sintra e em parceria com as Juntas de Freguesia, visando a implementação de hortas biológicas nas escolas do 1.º ciclo do Ensino Básico e nos

Jardins de Infância do concelho. No âmbito deste projeto a AMES proporcionou formação sobre práticas de Agricultura Biológica, orientada pela *Agrobio*, aos professores envolvidos no Projeto e promoveu a criação de um blog que permitiu a troca de experiências entre as escolas envolvidas neste Projeto e a AMES. Este Projeto poderá ser consultado em <http://hortaspedagogicas.blogspot.pt>.

Referimos também o projeto “Hortas Pedagógicas nas escolas de Viana do Castelo”, promovido pelo Centro de Monitorização e Interpretação Ambiental (CMIA). Este organismo, desenvolvido no âmbito do Programa Polis, procura intervir na melhoria da qualidade de vida da cidade e tem apoiado o desenvolvimento de projetos de diversas temáticas associadas ao ambiente, saúde e bem-estar na comunidade escolar. No início do ano letivo propôs a criação de pequenos espaços de cultivo nas escolas do concelho dos diferentes níveis de ensino, Pré-escolar, Básico e Secundário. Este projeto pretende transmitir à comunidade escolar conhecimentos teóricos e práticos sobre a prática da agricultura biológica, dando a oportunidade de conhecerem, respeitarem e valorizarem os espaços envolventes das escolas, proporcionando aos alunos uma relação saudável com o meio ambiente. Este projeto poderá ser consultado em: [http://www.cmia-viana-castelo.pt/index.php?option=com\\_content&task=view&id=307&Itemid=120](http://www.cmia-viana-castelo.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=307&Itemid=120)

Num âmbito mais alargado, ainda que preponderantemente direcionado à comunidade escolar como centro de aprendizagem, fazemos referência ao projeto “**Hortas Pedagógicas da Quinta da Gruta**”, promovido pelo Complexo de Educação Ambiental da Quinta da Gruta, da responsabilidade da Câmara Municipal da Maia, com o objetivo de promover a prática da agricultura biológica associada a estilos de vida mais saudáveis e mais responsáveis do ponto de vista ambiental. Este projeto é desenvolvido pelos técnicos da Quinta da Gruta, para consumo próprio, mas funcionando simultaneamente como espaço educativo aberto ao público e, sobretudo, à comunidade escolar do concelho da Maia. Este projeto poderá ser consultado em: <http://ambiente.maiadigital.pt/ambiente/biodiversidade-e/projectos/hortas-pedagogicas-da-quinta-da-gruta/view>

Por último referimos as hortas comunitárias e hortas em casa, potenciadas pelos Municípios, que também estão a ganhar destaque junto da população em geral. Salientamos aqui o programa “*Hortas de Cascais*”, promovido no âmbito da *Agenda 21*, que pode ser consultado em <http://hortasdecascais.org/conteudo.php?m=1> e tem

tido forte adesão junto dos munícipes. Este programa tem como principais objetivos a promoção da agricultura sustentável e a implementação de espaços verdes inovadores, que respondam às necessidades da população e à potenciação da biodiversidade e da estrutura ecológica do concelho.

Como vimos, existe uma pluralidade de experiências no campo das Hortas, com especial ênfase nas Hortas Pedagógicas, cultivadas numa perspetiva de sustentabilidade, com respeito pelos ecossistemas e pela biodiversidade, muitas delas preocupadas com a formação dos utilizadores, proporcionando aos cidadãos uma via prática e experiencial de melhores estilos de vida e um foco especial na educação em contexto escolar, junto das populações mais jovens.

#### **4. Educação pela Arte**

Falar em arte, nesta sequência de abordagem, poderia parecer despropositado, não fosse a forte ligação que esta estabelece com a Educação, traduzindo criatividade, sensibilidade, espírito crítico e apreciação do belo, usando uma multiplicidade de variáveis que a tornam reveladora de talentos, de afetos e de emoções, que inspiram o ser humano a produzir e a dar o seu melhor (Gibson, 2003).

Não concebemos uma educação positiva e uma educação para a sustentabilidade desligadas da arte, porque esta pode ser mobilizadora de atitudes e de posturas que se traduzem na aplicação das forças de carácter nos contextos do dia-a-dia, na escola, na família e na comunidade.

A arte, pensada na expressão mais sublime do ser humano, projeta o pensamento e as emoções nas produções artísticas, desenvolve o sentido estético, a curiosidade e a imaginação (Gibson, op. cit.).

Ao praticarem atividades artísticas, as crianças desenvolvem a autoestima, a autonomia, o sentimento de empatia, a capacidade de simbolizar, de analisar e de avaliar. Tornam-se capazes de expressar melhor as ideias e os sentimentos e de entender que a arte é uma forma diferente de conhecer e interpretar o mundo (Eisner, 1997).

Reforçando esta perspetiva, estudos realizados por Meekums (2008) numa escola primária no norte de Inglaterra sobre o contributo da dança, movimento e terapia (DMT) no desenvolvimento da literacia emocional, em crianças dos quatro aos sete anos, sugerem que este tipo de intervenção contribui para o desenvolvimento da autoestima, da expressão e regulação emocionais e da função social. Alargando um pouco este conceito, Luehrman (2002), através da realização de um estudo longitudinal, demonstrou que as experiências de arte, especialmente no 1.º ciclo, influenciam significativamente a compreensão, o prazer e o uso que os alunos fazem da arte, em posteriores estádios da vida, com repercussões nas suas formas de estar.

O trabalho e o envolvimento em arte são considerados preciosos porque alimentam a criatividade e proporcionam às crianças uma oportunidade para explorarem e expressarem as suas ideias (Arnheim, 1989; Barnes, 2002; Hargreaves, 1989).

De acordo com Best (1992), a arte tem implicações educativas cruciais ao aprofundar e alargar a compreensão e a sensibilidade perante a diversidade de situações do dia-a-dia. Arnheim (1989) reforçou esta ideia dizendo que a arte desempenha um papel vital na educação, constituindo-se como um dos instrumentos mais poderosos à nossa disposição para alcançar a realização pessoal e a predisposição para novas aprendizagens.

Chapman (1978) foi mais longe dizendo que a atividade artística permite à criança projetar-se para além da sua existência física e criar algo que inclui o seu ponto de vista pessoal sobre a realidade.

Para Hallam, Gupta e Lee (2008) a criatividade e a expressão constituem áreas importantes no desenvolvimento da criança, que deverão ser promovidas e valorizadas.

Constatamos que existe, atualmente, um maior reconhecimento de que a arte contribui, significativamente, para o bem-estar individual e comunitário (Gibson & Anderson, 2008).

Pelas investigações desenvolvidas verificamos que são numerosos os estudos que nos mostram a importância da arte na vida de cada criança, ao nível do seu desenvolvimento pessoal e social e, futuramente, na influência que poderá ter nas suas formas de estar e de se relacionar com o mundo que a rodeia.

Watts (2005) realizou um estudo sobre as ideias que os alunos tinham sobre arte, no 1.º ciclo. As respostas individuais evidenciaram uma relação poderosa e amadurecida com a arte. O autor constatou que a natureza reflexiva de muitas das respostas às questões que colocou evidenciaram a capacidade de as crianças absorverem ideias relativamente complexas que, por sua vez, tiveram implicações nas expectativas dos professores sobre a aprendizagem dos alunos no domínio da arte.

Também com o objetivo de explorar a compreensão que as crianças australianas tinham sobre a arte, os seus significados e as suas atitudes face à arte e à educação pela arte, Gibson (2008) desenvolveu um estudo com 519 alunos de idades compreendidas entre os 5 e os 12 anos. Os alunos foram entrevistados individualmente e tiveram de responder a 15 questões. A título de exemplo: “O que é a arte?”; “Quem faz arte?”; “Onde encontras arte?”; “Porque é que as pessoas fazem arte?”; “Tens algum trabalho artístico favorito, ou artista favorito?”; “achas que poderás ser um artista quando cresceres?”. Os resultados mostraram que as crianças têm valiosas perceções sobre a arte, tais como o significado, o valor e o propósito da arte nas suas vidas, as quais vão para além das expectativas de muitas das atuais investigações.

Catterall e Peppler (2007) estudaram os efeitos de um programa de ensino de artes visuais, que envolveu 103 Inner City Arts (ICA) e crianças com nove anos de idade. Foram usadas as teorias da aprendizagem social, da motivação e da autoeficácia. Este programa incluiu uma grande diversidade de explorações e de experiências, nomeadamente a observação de texturas, objetos, o espaço exterior, a natureza (árvores, fontes), esculturas e outras produções. Os alunos descobriram padrões, nas paredes e nos objetos, que inicialmente lhes tinham parecido lisos. Começaram a criar as suas formas a três dimensões. O programa utilizou materiais diversos de acordo com cada tipo de atividade expressiva, pintura, cerâmica, música, animação, drama e dança e foi aplicado durante cinco meses. A organização social deste programa incluiu o reforço entre os pares e a valorização das relações aluno/professor. Os resultados apontaram para ganhos significativos dos alunos, na escala de autoeficácia. As crianças acreditaram que poderiam ter um papel ativo na criação do seu próprio futuro e mostraram-se mais otimistas sobre o que o mundo lhes poderia reservar. Os resultados apontaram também para o aumento da originalidade de pensamento (Catterall & Pepple, 2007).

Apesar da importância que, de forma unânime, os investigadores atribuem à arte nesta fase da vida da criança, alguns estudos sobre o ensino da arte, durante a escolaridade primária, colocam-nos alguma apreensão sobre o peso que lhe é atribuído nos currículos nacionais e alguma insegurança dos professores no trabalho neste domínio.

A este propósito, Herne (2000) pronuncia-se sobre a revisão ao currículo da escolaridade primária, em Inglaterra e faz referência à redução do tempo que as escolas devotam à arte.

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho – Anexo I - 1º ciclo do ensino básico, define tempos mínimos de lecionação, de sete horas semanais, para cada uma das áreas de Português e Matemática, deixando as restantes onze horas para cada Agrupamento de Escolas gerir em função das restantes áreas disciplinares de Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico Motora. Esta proposta dá à escola alguma flexibilidade na gestão destes tempos, em função das opções de organização e de gestão do currículo.

Hallam, Gupta e Lee (2007) exploraram as ligações entre a política educativa, nomeadamente o currículo nacional inglês e o desenvolvimento da expressão artística na criança, através de uma análise das possíveis consequências das políticas do currículo e práticas de ensino, no aprofundamento do desenvolvimento do desenho expressivo. Tiveram como preocupação específica explorar como as diferentes compreensões da arte e práticas de ensino eram perfiladas e tratadas pelo currículo. Estabeleceram ligações entre as exigências do currículo e a observada diminuição do desenvolvimento do desenho expressivo durante a escolaridade primária (Davis, 1997; Ives, 1984; Jolley, Fen & Jones 2004). Constataram que os professores interpretaram a arte, quer como uma competência, quer como uma atividade expressiva. Se por um lado os docentes apreciaram os diversos benefícios da arte para as crianças, os discursos sobre arte eram confusos quanto à função que ela cumpria. Por outro lado, o currículo da arte foi interpretado como sendo restritivo e com lacunas, entre as orientações e as práticas. Nesta situação os professores disseram seguir os seus próprios valores, em vez dos estipulados no currículo (Hallam, Gupta, & Lee, 2007). Quando a análise incidiu sobre o lugar ocupado pela arte no currículo geral, a arte deixou de ser falada como um assunto com direito próprio e foi interpretada como uma atividade curricular transversal. Estes dados

sugerem que se torna pertinente ter em conta as dificuldades dos professores na aplicação do currículo na sala de aula e que o currículo inglês da escolaridade primária deverá ser revisto de forma a oferecer uma melhor orientação aos professores e consequentemente promover mais experiências de aprendizagem para as crianças, no campo da arte (Hallam, Gupta, & Lee, 2007).

Investigações exteriores à psicologia partiram da exploração de como a arte é introduzida nas escolas. Gibson (2003) usou questionários para medir as atitudes dos professores envolvidos no “Bachelor of Education (primary) Program in New South Wales, Australia”. Pretendeu investigar o impacto deste curso nas atitudes destes professores face à arte. Os professores que constituíram a amostra não tinham tido educação formal em arte e desistiram dos seus estudos sobre arte porque não sentiam competência nesta área. Depois de completarem este curso, que incluiu duas unidades obrigatórias sobre artes visuais, a maioria da amostra revelou atitudes mais positivas a respeito da arte. Eles sentiram confiança na sua capacidade para ensinar arte e consideraram que um professor generalista pode ter sucesso no ensino da arte.

Cox (1992), sublinhando a falta de formação de muitos docentes em arte, refere que a maior parte sente-se constrangido pelas suas limitadas habilidades no desenho e não acredita que tem as competências necessárias para promover o desenvolvimento artístico das crianças.

Pelos estudos apresentados verificamos que a arte parece constituir um campo pouco valorizado pelos decisores educacionais, a atestar pelo peso e valor próprio que lhe é atribuído no currículo nacional, e que existe uma insuficiente formação e insegurança manifestada por muitos professores na implementação desta área.

Contudo, o inequívoco papel que a arte desempenha na formação e desenvolvimento de cada criança, reforça a nossa convicção da integração desta área no programa de prevenção, que nos propomos desenvolver.

Consideramos que, nas obras que produz, o indivíduo explora as suas forças de carácter, as suas virtudes, as suas formas de ver o mundo e a natureza. Arriscamos a dizer que a Natureza é a expressão mais sublime de Arte e a Arte inspira-se na Natureza.



Através da arte a criança aprende maneiras de experimentar, representar e compreender ideias, emoções, valores e crenças culturais. Ela aprende a arriscar, a ser imaginativa e a explorar soluções alternativas (Gibson, 2003).

A arte constitui assim “uma prodigiosa manifestação da espiritualidade humana” (Ribeiro, 1993, p.103). Se por um lado permite a expressão da pessoa, por outro reflete a dimensão histórica e cultural da humanidade. Ela utiliza uma linguagem universal e intemporal (Ribeiro, op.cit).

*“Por que se dá tão pouco espaço para a arte na educação?...O homem que não realiza o seu potencial criador é um homem mutilado...”*

*A escola pode ser um lugar de encontro. Encontro de pessoas consigo mesmas, com o mundo e a cultura.”*  
( Camargo, 1991)

No estudo que realizamos utilizamos duas formas de arte: 1) a poesia como um meio de criar novas linguagens com uma lógica particular e característica, permitindo à criança ampliar o seu imaginário e o seu universo de significações (Pondé, 1983) e 2) o Ikebana, arte oriental de vivificação floral (pag.142).

## II - ESCOLHAS METODOLÓGICAS E PROCESSO EMPÍRICO

### 1. Objetivos e Hipóteses

A literatura revista aponta para uma relação bem estabelecida entre variáveis como a experiência de emoções positivas, as virtudes e as forças de caráter, e fatores relacionados com a saúde física e mental, o sucesso no desempenho, na resolução de problemas e na promoção do bem-estar dos indivíduos (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 2006; Diener & Diener, 1996; Emmons & Crumpler, 2000; Fredrickson, 2003; Fredrickson & Losada, 2005; Fredrickson & Joiner, 2002; Marujo, 2010; McCullough, Tsang, & Emmons, 2002; Peterson & Seligman, 2004; Seligman, 1995, 2002a).

Apesar de todas estas evidências e de existirem programas específicos para potenciar variáveis psicológicas isoladas (como o otimismo ou a resiliência) bem como intervenções dedicadas ao desenvolvimento das virtudes e das forças de caráter, não existem, tanto quanto é do nosso conhecimento, em Portugal, referências a estudos sobre o desenvolvimento, implementação e/ou avaliação de programas destinados a promover as virtudes e as forças de caráter em crianças do 1.º ciclo do ensino básico. Esta investigação pretendeu por isso realizar um estudo exploratório sobre um programa criado intencionalmente para atingir esse propósito.

Assim sendo, a investigação teve os seguintes objetivos:

- 1) A construção de um programa de intervenção, destinado a promover as virtudes e forças de caráter, de acordo com o modelo de Peterson & Seligman (2004) em crianças a frequentarem o 1.º Ciclo do Ensino Básico.
- 2) A implementação do referido programa durante o decorrer de um ano escolar.
- 3) A avaliação do impacto do programa em:

Variáveis psicológicas – Utilização das forças de caráter a seguir mencionadas, de acordo com a perspetiva subjetiva dos alunos: *Criatividade; Curiosidade; Pensamento Crítico; Desejo de Aprender; Perspetiva; Bravura; Persistência; Integridade; Vitalidade; Amor; Inteligência Social; Bondade; Cidadania; Equidade; Liderança; Perdão;*

*Humildade; Prudência; Autocontrolo; Apreciação da Beleza; Gratidão; Otimismo; Humor; Espiritualidade; e das Virtudes: Sabedoria; Coragem; Humanidade; Justiça; Temperança; Transcendência.*

4) Contribuir para o desenvolvimento de investigações neste domínio e da psicologia positiva aplicada, em Portugal e internacionalmente e constituir uma ferramenta de trabalho passível de ser usada e adaptada pelos profissionais que se interessam em promover emoções positivas, bem-estar e estilos de vida saudáveis, em fases precoces do ciclo de vida.

### **Hipóteses do Estudo**

O tratamento dos dados será desenvolvido a dois níveis: quantitativo e qualitativo, mas partimos da mesma Hipótese base, adequando-a a cada um destes procedimentos:

Hipótese A (dados quantitativos): Existirão diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente às forças de carácter e virtudes abaixo mencionadas, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?

Hipótese B (dados qualitativos): Existirão diferenças expressivas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente às forças de carácter e virtudes abaixo mencionadas, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?

H1 – *Criatividade*

H2 – *Curiosidade*

H3 – *Pensamento Crítico*

H4 – *Desejo de Aprender*

H5 – *Perspetiva*

**H6 – Virtude Sabedoria**

H7 – *Bravura*

H8 – *Persistência*

H9 – *Integridade*

H16 – *Cidadania*

H17 – *Equidade*

H18 – *Liderança*

**H19 – Virtude Justiça**

H20 – *Perdão*

H21 – *Humildade*

H22 – *Prudência*

H23 – *Autocontrolo*

**H24 – Virtude Temperança**

H10 – *Vitalidade*

**H11 – *Virtude Coragem***

H12 – *Amor*

H14 – *Bondade*

H13 – *Inteligência Social*

**H15 – *Virtude Humanidade***

H25 – *Apreciação da Beleza*

H26 – *Gratidão*

H27 – *Esperança*

H28 – *Humor*

H29 – *Espiritualidade*

**H30 – *Virtude Transcendência***

## 2. Método

Neste ponto apresentamos as opções metodológicas subjacentes ao presente estudo, nomeadamente a seleção e caracterização da amostra, os instrumentos de recolha de dados e outros procedimentos utilizados na aplicação do programa de intervenção.

### 2.1. Participantes

#### Caracterização da população escolar e da Instituição

O estudo decorreu numa Instituição escolar privada - O Externato do Parque - (congregação religiosa das Irmãs Doroteias, de orientação religiosa católica), situado numa zona central de Lisboa. A escolha incidiu sobre esta instituição, porque depois de vários contactos efetuados em muitas outras, foi a que se mostrou receptiva à aplicação do projeto de investigação.

No momento do estudo, a Instituição tinha uma população de 480 alunos, dos quais 180 no ensino Pré-Escolar e 300 alunos no 1.º Ciclo do Ensino Básico, assim distribuídos:

Tabela II.1.  
Distribuição dos alunos que frequentam o 1.º ciclo pelas turmas e anos de escolaridade

Turmas Anos de esc.	Turma A	Turma B	Turma C	Totais
1.º ano	26	28	28	82
2.º ano	27	28	26	81
3.º ano	27	27	28	82
4.º ano	28	27		55
				300

Cerca de 70% dos alunos permaneciam na escola, em atividades extracurriculares, a partir das 16:00H, até cerca das 18:00H/19:00H. Chegavam à escola entre as 8:00H e as 9:00H da manhã e as aulas iniciavam-se nesta segunda hora. A grande maioria dos alunos almoçava e lanchava no refeitório, enquanto uma pequena minoria trazia almoço e lanche de casa.

A população escolar era oriunda de um nível social médio alto e o nível de instrução dos pais situava-se nos níveis, médio e superior.

A instituição tinha espaços amplos e bem cuidados, jardins e um espaço para horta e floricultura.

O currículo escolar previa aulas de educação religiosa católica, ministradas pelas religiosas da congregação a que o colégio pertence e, para além disso, eram celebradas as principais comemorações religiosas, com missas, em que participavam alunos e professores.

Pela manhã, alguns alunos faziam oração matinal na capela. Dependendo da pessoa que orientava e vigiava cada turma, durante as refeições, os alunos rezavam antes de comer.

### **Caracterização da amostra**

O programa de intervenção envolveu quatro turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que constituíram o grupo experimental, nomeadamente: uma turma do 1.º ano, duas turmas do 2.º ano e uma turma do 3.º ano; envolveu ainda três turmas que fizeram parte do grupo de controlo, sendo uma turma de cada ano de escolaridade - 1.º, 2.º e 3.º anos. Esta diferença entre o número de turmas do grupo de controlo e experimental deveu-se ao facto de só existirem três turmas do 2.º ano nesta Instituição.

Estiveram envolvidos no estudo 7 turmas e um total de 191 alunos.

Na seleção do grupo de participantes foram tidos em conta alguns critérios definidos pela instituição, nomeadamente a escolha de turmas com alunos que revelassem mais instabilidade e problemas de comportamento, o que inviabilizou a distribuição aleatória das turmas pelos grupos de controlo e experimental. Isto aconteceu com as turmas dos 1 e 2.º anos. Quanto à turma do 3.º ano, teve como principal motivo de seleção, a vontade da professora em participar. As turmas do 4.º

ano, como já estavam envolvidas noutros projetos, não mostraram disponibilidade em participar no estudo.

Em termos etários, os alunos que fizeram parte da amostra tinham uma média de idades de 7,5 anos e não tinham retenções. Dos 107 alunos do grupo experimental, 15 beneficiavam de apoio educativo e 70% tinham atividades extracurriculares, nomeadamente Judo, “Balet”, Piano, Costura, Desporto, Flauta e Ciência Divertida. Dos 84 alunos do grupo de controlo, 4% tinham apoio educativo e 52% tinham atividades extracurriculares. Do total dos alunos, 44,5% eram rapazes e 55,5% eram raparigas.

Tabela II. 2.

Distribuição dos alunos que participaram no estudo pelas turmas, anos de escolaridade, apoios educativos e atividades extracurriculares

Grupo Experimental	Anos de escol.	Turma A	Turma B	Turma C	Alunos com apoio Educativo	Alunos com atividades extracurriculares	Totais
	1.º ano	26			3	25	
	2.º ano		28	26	Turma B – 4 Turma C - 4	Turma B 16 Turma C 17	107
	3.º ano		27		4	16	
	1.º ano			28	0	16	
Grupo de Controlo	2.º ano	27			0	13	84
	3.º ano	29			3	15	

## 2.2. Instrumentos de recolha de dados

Para avaliar o impacto do Programa foram utilizados dois instrumentos: o questionário “Values in Action Inventory of Strengths, (VIA-IS) de Peterson e Seligman (2004), nomeadamente a versão para crianças Via Strengths Survey for Children (anexo 1 - pasta “ANEXOS – Values in Action”) e uma entrevista construída por nós, a partir deste questionário. (anexo 2 - pasta “ANEXOS – Values in Action”).

A escolha do questionário VIA para aplicar a um público de 9 anos de idade - turmas do 3.º ano de escolaridade - constituiu um risco, uma vez que esta versão, segundo Peterson e Seligman (2004), destina-se a crianças/jovens entre os 10 e os 17 anos. Contudo, assumimos esse risco e selecionamos este instrumento, pela inexistência de outro, nesta faixa etária, para avaliação das forças e virtudes associadas a este modelo.

Para os alunos mais novos com idades de 7/8anos – 1.º e 2.º anos de escolaridade – por ser inviável a aplicação deste instrumento, por razões desenvolvimentistas, construímos uma entrevista, que à frente explicitaremos (pag. 80).

Para a aplicação do questionário VIA utilizamos a autorização atribuída pelo *Values in Action Institute*, a uma doutoranda da mesma orientadora, que não chegou a realizar o estudo (anexo 4 - pasta “ANEXOS – Values in Action”).

### **Fundamentação e descrição do questionário “Values in Action Inventory of Strengths, (VIA-IS)**

As Virtudes e as Forças de Caráter, tal como definidas por Peterson e Seligman (2004), tendo um carácter universal, sistematizam o melhor do comportamento humano. No seu percurso de investigação os autores procuraram questionar-se sobre qual o envolvimento natural que conduz o homem a alcançar a excelência. Procuraram identificar cenários da vida em que a virtuosidade é reconhecida, celebrada e encorajada. Deparam-se com exemplos óbvios que satisfaziam esta premissa como os desportos, a arte, as relações de amizade, a educação das crianças, a escola e os locais de trabalho, entre outros.

A partir das pesquisas e investigações efetuadas descobriram a existência de uma forte convergência, ao longo dos tempos, nos diferentes locais do mundo e em variadas tradições intelectuais, de núcleos de virtudes com um grande poder de permanência (Peterson & Seligman, 2004). Foi nesta base que definiram categorias e distinguiram três níveis conceptuais (Peterson & Seligman, 2004, p.13):

**Virtudes** – Constituem os núcleos característicos, validados pelos filósofos e religiosos: sabedoria, coragem, humanidade, justiça, temperança e transcendência. Os autores argumentam que estas virtudes são universais, talvez baseadas na biologia, através do processo evolutivo que selecionou estes aspetos da excelência humana, como meios para resolver importantes tarefas necessárias à sobrevivência da espécie.

**Forças de Caráter** – São os mecanismos que definem as virtudes e constituem os diferentes caminhos pelos quais elas se revelam.

***Temas situacionais*** – São os costumes específicos que conduzem as pessoas a manifestarem determinado caráter em determinada situação. A enumeração desses numerosos temas deverá ser feita em função de cada cenário. Variam em função da cultura, do género e de outros contrastes sociais. Isto é, a mesma força de caráter poderá ser manifestada de formas diferentes, em função dos contextos e das situações.

A classificação das forças de caráter introduziu um nível intermédio entre a subjetividade das virtudes e o nível concreto dos temas (Peterson & Seligman, 2004). Para que uma característica positiva pudesse ser classificada como força de caráter teria de satisfazer a maioria de 10 critérios definidos. Os autores referem que cerca de metade das forças incluíram mesmo todos os critérios. Assim, sob cada virtude foram identificadas determinadas forças, que contemplam os seguintes critérios (Seligman, Stenn, Park & Peterson, 2005) :

- *Ubiquidade* – estão presentes em todas as culturas
- *Realização* – contribuem para a realização individual, satisfação e felicidade.
- *Validade moral* – são válidas no seu próprio direito e não em função da sua finalidade.
- *Não diminuem os outros* – elevam os outros que as testemunham, produzindo admiração.
- *Oposto não feliz* – têm obviamente antónimos que são negativos.
- *Traços semelhantes* – existem diferenças individuais e semelhanças que demonstram um grau de generalização ao longo das situações e estabilidade ao longo do tempo.
- *Passíveis de serem medidas* – têm sido medidas com sucesso pelos investigadores, em termos das diferenças individuais.
- *Distintas* – não são redundantes, concetual ou empiricamente, com outra força de caráter.
- *Padrões* – estão imbuídas de padrões consensuais.
- *Prodígios* – são precocemente mostradas por algumas crianças e jovens.



- *Ausência seletiva* – Algumas pessoas mostram uma total ausência de determinada força.
- *Instituições* – são alvos deliberados das práticas e rituais sociais que tentam cultivá-las e sustentá-las.

Preenchendo estes critérios, desenvolveram uma classificação sistemática de traços de caráter, que classificaram em seis grandes virtudes, decompostas em forças humanas (Peterson & Seligman, 2004):

**Sabedoria e conhecimento** – Forças cognitivas que pressupõem a aquisição e o uso do conhecimento.

*Criatividade* (originalidade) - produção de ideias ou comportamentos, originalmente reconhecidos.

*Curiosidade* – desejo intrínseco por experiências e conhecimento; explorar e descobrir.

*Pensamento crítico* – abertura de pensamento crítico; pensar sobre as coisas e examiná-las de todos os lados; não tirar conclusões precipitadas, mas ser capaz de mudar o seu pensamento perante as evidências.

*Desejo de aprender/Amor pela aprendizagem* – motivação, orientação, competência, valor e forte interesse. É a força que os professores gostarão de ver nos seus alunos, que os pais quererão encorajar nos seus filhos. Esta força tem sido discutida em relação à maior dimensão concetual de um número de constructos.

*Perspetiva* (sabedoria) – representa um nível superior de conhecimento e capacidade de dar conselhos sábios. A sabedoria é geralmente considerada, não só um preditor de sucesso, mas também um produto dele.

**Coragem** – Força emocional que envolve o exercício de completar metas face a oposição externa ou interna.

*Bravura* – habilidade para fazer o que é preciso ser feito. Não recuar perante as ameaças; falar sobre o que está certo, mesmo que isso signifique oposição; atuar com convicção mesmo que isso seja impopular.

*Persistência* (perseverança) - terminar o que se iniciou; persistir no decurso da ação, apesar dos obstáculos; tirar prazer em completar as tarefas.

*Integridade* (honestidade) - falar a verdade de uma forma genuína e sincera; assumir a responsabilidade pelos seus sentimentos e ações.

*Vitalidade* (energia, entusiasmo) - vivacidade que se expressa não só na produtividade e na atividade pessoal, mas que também contagia as pessoas com quem contacta). Está ligada à saúde física e ao bem-estar.

**Humanidade** – Forças interpessoais que envolvem cuidar e proteger os outros.

*Amor* (intimidade) – representa um comportamento cognitivo e emocional relativamente aos outros, que pode representar três formas: o amor pelos indivíduos que são a nossa primeira fonte de afeto, proteção e cuidados; amor pelos indivíduos que dependem de nós, aqueles a quem cuidamos e transmitimos segurança; o amor que envolve paixão, desejo sexual, físico e emocional.

*Bondade* (generosidade, compaixão, amor altruísta) – indica uma orientação do “self” em direção aos outros, que são tão importantes quanto o próprio. Pressupõe que os outros são merecedores de atenção, não por razões utilitárias, mas por si mesmos.

*Inteligência Social* (inteligência emocional, inteligência pessoal, inteligência social) – refere a habilidade do pensamento abstrato, percebendo as semelhanças e as diferenças entre as coisas, reconhecendo padrões. Aqui são revistos os três tipos de inteligências: 1) a inteligência emocional relativa à habilidade em usar a informação emocional em observância ao raciocínio; 2) a inteligência pessoal que envolve uma auto compreensão e avaliação cuidadas, incluindo a habilidade de pensar sobre processos dinâmicos motivacionais e emocionais; 3) a inteligência social que se refere ao relacionamento com outras pessoas, incluindo as relações sociais que envolvem confiança, persuasão e poder político.

**Justiça** – Forças cívicas que estão na base de uma vida saudável, em comunidade.

*Cidadania* (responsabilidade social, lealdade, trabalho de equipa) – envolve um sentido de obrigatoriedade, face a um bem comum, que nos inclui a nós próprios, mas se alarga para além dos interesses pessoais, incluindo os grupos de pertença.

*Equidade* – é o produto do julgamento moral. Trata-se de um processo pelo qual as pessoas determinam o que está moralmente certo, o que é moralmente errado e o que é moralmente proibido.

*Liderança* – refere-se a uma constelação integrada de atributos cognitivos e de maneiras de ser, orientados para a influência e a ajuda a outros, dirigindo e motivando as suas ações em direção ao sucesso coletivo.

**Temperança** - Forças que protegem contra os excessos.

*Perdão* – representa um processo de mudanças pró-sociais que ocorrem quando um indivíduo foi ofendido ou magoado. Quando o indivíduo perdoa, as suas motivações básicas, ou ações tendenciais relativamente ao transgressor, tornam-se mais positivas.

*Humildade/Modéstia* – significa deixar que as suas realizações falem por si mesmas. Não procurar o sucesso. Admitir erros e imperfeições. Os autores diferenciam modéstia como um conceito mais externo que se prende com a ausência de ostentação (carros, roupas, casas) e humildade como um conceito mais interno, que se refere ao sentir do próprio indivíduo, procurando não ser o centro das atenções.

*Prudência* – trata-se de uma orientação cognitiva face ao futuro, uma forma prática e racional de auto gestão que ajuda o indivíduo a encontrar as suas metas efetivas.

*Autorregulação/Autocontrolo* – refere-se à capacidade de exercer controlo sobre as suas próprias respostas prosseguindo com os seus objetivos e de viver de acordo com as normas, os ideais e as expectativas das outras pessoas.

**Transcendência** - Forças que criam conexões com o Universo e dão sentido à vida.

*Apreciação da beleza* – habilidade em encontrar, reconhecer e tirar prazer da existência e da excelência nos mundos físico e social; apreciar a beleza em

diferentes domínios da vida. Esta habilidade liga o indivíduo a algo maior que ele próprio, seja a arte ou a música.

*Gratidão* – é o sentido do agradecimento em resposta a um presente que se recebe, seja qual for a sua natureza e a experiência, embora breve, da transcendente emoção da graça. Ressalta o sentido de que beneficiámos da ação dos outros.

*Esperança/Otimismo* – pensar acerca do futuro, esperando que se realizem acontecimentos desejáveis; agir acreditando que se podem melhorar as situações.

*Humor* – habilidade para fazer o outro rir; espírito de brincadeira; trazer sorrisos às outras pessoas; ver o lado luminoso das coisas; uma pessoa com humor não se limita a fazer uma brincadeira, mas injeta humor nas situações e escolhe o momento certo para o fazer.

*Espiritualidade ou religiosidade* – é a força humana mais sublime. Traduz-se na existência de crenças coerentes acerca do alto propósito e significado do universo e do lugar que ocupamos nele.

Depois de identificadas e classificadas as forças de carácter e as virtudes, Park e Peterson, (2006a, 2006b, 2006c), Peterson e Seligman (2004), centraram-se na forma de as avaliar. Park e Peterson (2009) fazem referência a cinco razões que tornam importante o seu projeto de avaliação das forças de carácter:

1. A abordagem ao *bom carácter*, como uma família de traços positivos, reflete-se nos pensamentos, sentimentos e comportamentos. A pluralidade do carácter implica uma medida que tenha em conta essa amplitude (Walker & Pitts, 1998). Transmitindo este conceito de multidimensionalidade do *bom carácter*, Peterson e Seligman (2004), utilizam o termo *forças de carácter*.
2. As componentes do *bom carácter* devem ser avaliadas de forma a permitirem graduações. Alguns indicadores são importantes em si próprios e podem ser medidos com simples respostas. Contudo, devem ser olhados apenas como indicativos de si mesmos, não como sinais de um *bom carácter*, no sentido amplo. As medidas usadas por Peterson e Seligman (2004) medem as forças separadamente, com um determinado número de itens, em vez de

formarem pontuações compostas em todos os indicadores das diferentes forças.

3. Em contraste com as investigações sobre competência moral, que enfatizam a compreensão das regras morais, Peterson e Seligman (2004) medem o *caráter*, tal como se manifesta numa variedade de pensamentos, sentimentos e comportamentos. Esta abordagem separa o seu trabalho dos que abordam a competência moral em termos do raciocínio moral ou de valores abstratos (Schwartz, 1994).
4. O conjunto das forças de caráter foi identificado a partir de virtudes fundamentais, reconhecidas em todas as culturas mundiais e ao longo da história (Dahlsgaard, Peterson, & Seligman, 2005; Park, Peterson, & Seligman, 2006). As forças de caráter, que estão indiscutivelmente ligadas à cultura, foram excluídas.
5. As medidas não só permitem a comparação das forças de caráter entre os indivíduos, mas também permitem identificar as “signatures strengths”, relativamente às outras forças. Para além disso ajudam as pessoas a usar essas forças no trabalho, no amor, podendo proporcionar-lhes um caminho para uma vida psicologicamente realizada.

O projeto Values in Action (VIA) Classification of Strengths é uma pesquisa apoiada no autorrelato, que permite uma avaliação abrangente das 24 forças de caráter reconhecidas em todas as culturas e organizadas nas seis amplas virtudes, atrás enunciadas (Peterson & Seligman, 2004).

Os autores referidos construíram, assim, um questionário, baseado nas seis virtudes, cada uma composta por diversas forças de caráter.

A versão utilizada no nosso estudo, Via Strength Survey for Children, é constituída por 198 itens, agregados em 6 grandes dimensões (virtudes), que por sua vez integram dentro de si subdimensões (forças de caráter). A sua composição foi a seguinte:

**Quadro II. 1. Forças e virtudes enunciadas por Peterson e Segman (2004)**

1 SABEDORIA	2 CORAGEM	3 HUMANIDADE
1.1 CRIATIVIDADE	2.1 BRAVURA	3.1 AMOR
1.2 CURIOSIDADE	2.2 PERSISTÊNCIA	3.2 BONDADÉ
1.3 PENSAMENTO CRÍTICO	2.3 INTEGRIDADE	
1.4 DESEJO DE APRENDER	2.4 VITALIDADE	3.3 INTELIGÊNCIA SOCIAL
1.5 PERSPETIVA		
4 JUSTICA	5 TEMPERANCA	6 TRANSCENDÊNCIA
4.1 CIDADANIA	5.1 PERDÃO	6.1 APRECIACÃO DA BELEZA
4.2 EQUIDADE	5.2 HUMILDADE	6.2 GRATIDAO
	5.3 PRUDENCIA	6.3 ESPERANÇA
4.3 LIDERANÇA	5.4 AUTOCONTROLO	6.4 HUMOR
		6.5 ESPIRITUALIDADE

Cada uma das forças de carácter será produto da conjugação de diferentes itens, presentes no questionário utilizado (anexo 5 - pasta “ANEXOS – Values in Action”), devendo ser consideradas como variáveis latentes ou constructos de análise. Os itens em questão são formulados, na sua generalidade, na afirmativa, salvo um pequeno número, em cada força, que é formulado na negativa. Todos os itens estão em forma de escala de Likert e variam entre um mínimo de 1 (Eu sou mesmo assim) e um máximo de 5 (Não sou nada assim), estando por isso organizados de forma a que o ponto mínimo da escala corresponda ao valor mais elevado dado a cada uma das questões. Isto é, pressupõe que o nível 1 corresponda ao valor máximo da resposta e o nível 5 corresponda ao valor mínimo da resposta. Neste caso, as médias obtidas estarão contidas entre este intervalo de respostas.

A pesquisa apresentada por Park e Peterson (2009), decorrente da aplicação do VIA – Youth, refere uma sólida evidência de fiabilidade (o alfa em todos os casos excedeu 0,70) e validade de constructo. Os Teste-reteste após 6 meses foram substanciais para cada uma das 24 forças (as correlações em todos os casos excederam 0,45), mostrando boa estabilidade. Não são conhecidos resultados da aplicação do Via Strength Survey for Children, no grupo etário em estudo.

## Entrevistas

Um dos grupos de participantes em que incidiu o estudo eram alunos de 7/8 anos (1.º e 2.º anos de escolaridade), aos quais não seria possível aplicar o VIA Strength Survey for Children, por razões já referidas.

Não existindo, à data, nenhum questionário adequado a estas idades na área em estudo, optamos por construir entrevistas com base no questionário Via Strength Survey for Children (anexo 2 - pasta “ANEXOS – Values in Action”), com questões simples, partindo dos itens do questionário, para cada uma das forças de caráter. Pretendíamos desta forma avaliar as referidas forças de modo compreensível para as crianças, pelo que realizamos entrevistas semiestruturadas que permitissem analisar o grau de entendimento de cada item e adaptar, no momento, as questões para assegurar a sua total compreensão.

São conhecidos estudos longitudinais em crianças entre os 3 e os 9 anos de idade, a partir do Via Strength Survey for Children, mas que se basearam em análise de conteúdo das descrições dos pais sobre as características e qualidades dos filhos (Loker, 2009; Park & Peterson, 2006b). Este processo não se enquadra na metodologia de trabalho desenhada para este estudo, pelo que não foi repetida aqui.

As entrevistas que construímos continham 54 questões, com cerca de duas questões para cada uma das forças em estudo. Contudo, para não tornar o instrumento muito exaustivo, e tendo em conta o nível etário dos alunos, para algumas forças foi colocada unicamente uma questão.

Estas entrevistas foram testadas em 15 crianças de 6/7 anos, num exercício prévio para estudo do instrumento. A partir da análise das respostas foi necessário efetuar alguns ajustamentos, quer em termos da formulação de algumas perguntas, clareza ou explicitação, mas também quanto ao entendimento de algumas questões formuladas no âmbito das forças de *Perspetiva* e *Pensamento Crítico*. Estas forças foram dificilmente entendidas pelas crianças neste nível etário, não se conseguindo formular questões compreensíveis e que permitissem respostas úteis, dada a complexidade de cada um destes conceitos. De acordo com Peterson e Seligman (2004) a força *Pensamento Crítico* implica pensar sobre as coisas e examiná-las a partir de diferentes pontos de vista e ter flexibilidade para alterar o pensamento decorrente dessa análise. Esta força é uma das menos comuns entre crianças e adolescentes, por requerer um maior grau de maturação cognitiva e de metacognição (Park & Peterson, 2006a; 2006c; Park, Peterson, & Seligman, 2006).

A força *Perspetiva* representa um nível superior de conhecimento e envolve a capacidade de dar conselhos com sabedoria e de equacionar as várias implicações de uma escolha (Peterson & Seligman, 2004). A abordagem desenvolvimentista de

Erikson (1963), hierarquizando o surgimento das diferentes virtudes psicossociais e partindo da ideia de que as forças têm um desenvolvimento em trajetória e que algumas podem constituir a base de outras, como aliás já tivemos oportunidade de referir, considera que os conceitos implícitos na força *Perspetiva* são dos últimos a serem adquiridos, em termos das etapas desenvolvimentistas.

Assim sendo, logo após a testagem das questões para a entrevista, das 24 forças de carácter definidas por Peterson e Seligman (2004) excluímos as forças *Perspetiva* e *Pensamento Crítico*, que apenas foram trabalhadas junto dos alunos do 3.º ano, a quem, como referido, foram aplicados questionários e não entrevistas.

### **2.3. Procedimentos de recolha de dados**

A recolha de dados foi efetuada em 3 momentos. Num primeiro momento, aplicaram-se os questionários e realizaram-se as entrevistas sem aplicação do Programa de intervenção, sendo este momento denominado como a fase “Pré-teste” (fev. 2007). Num segundo momento, após a aplicação do Programa de intervenção, foram replicados os instrumentos, sendo este momento denominado como o “Pós-teste” (julho 2007). Por fim, após um período de três meses de interrupção, seguido de 3 sessões de intervenção, procedeu-se ao “Follow-up”(nov. 2007). A lógica de aplicação dos instrumentos nestas 3 etapas teve como orientação identificar o ponto de partida relativamente à utilização das forças de carácter e virtudes, de acordo com a perspetiva subjetivas dos alunos (Pré-teste), para posteriormente identificar a eficácia do programa de intervenção utilizado, na eventual alteração da utilização que os alunos faziam das forças, de acordo com a sua autoavaliação (Pós-teste) e, por fim, aferir a durabilidade do efeito do programa, medindo novamente o nível de aplicação das forças, de acordo com as perceções dos participantes. (Follow-Up).

No total foram aplicados 81 questionários aos alunos do grupo experimental do 3.º ano de escolaridade e 87 aos alunos do grupo de controlo. Foram efetuadas 240 entrevistas aos alunos do 1.º e 2.º anos do grupo experimental e 165 entrevistas aos alunos dos mesmos anos pertencentes ao grupo de controlo.

Estes três momentos de aplicação tiveram em consideração a distinção feita entre 2 grupos: grupo de controlo e grupo experimental. O grupo experimental foi o único grupo alvo de aplicação do programa de intervenção.



## **Aplicação dos Instrumentos**

Previamente à aplicação dos instrumentos, enviamos uma informação aos encarregados de educação dos alunos que faziam parte do grupo de controlo, através dos seus educandos, esclarecendo-os sobre o projeto de investigação que iria ser implementado e solicitando autorização para aplicar os questionários e entrevistas aos seus filhos. Ainda nessa nota informativa formulamos um convite para participarem numa apresentação final do trabalho desenvolvido (anexo 1 - pasta “ANEXOS-Encarregados de Educação”). Este procedimento só foi aplicado a este grupo, dado que os encarregados dos alunos do grupo experimental teriam outro tipo de abordagem, como mais à frente explicitaremos.

Os questionários foram aplicados pelo investigador e preenchidos, individualmente, pelos alunos do 3.º ano, no âmbito de cada turma, quer no grupo de controlo, quer no grupo experimental. Cada item foi lido pelo investigador e explicitado, sempre que suscitou dúvidas na compreensão, antes da resposta ser assinalada pelos alunos, para permitir a todos as mesmas condições de aplicação, dada a existência de alunos com dificuldades na leitura e na compreensão de textos. Tendo em conta a extensão do questionário, a aplicação foi feita em três momentos, para não gerar exaustão e desmotivação por parte dos alunos, diminuindo assim a probabilidade de erro ou respostas aleatórias. O preenchimento do questionário demorou, no total, cerca de 75 minutos. Este tempo justificou-se face à explicitação das questões menos compreensíveis, que foi necessário fazer para os alunos com mais dificuldades, tendo sido uma forma de introduzir rigor na recolha de dados.

As entrevistas foram igualmente efetuadas pelo investigador aos alunos dos 1.º e 2.º anos, quer do grupo de controlo, quer do grupo experimental e foram realizadas individualmente, tendo demorado em média 12 minutos.

## **Aplicação do Programa**

A aplicação do Programa teve início a 5 de março de 2007, foi interrompido entre 26 de março e 9 de abril, durante a Páscoa e de novo no verão, por um período de três meses, finalizando a 26 de outubro do mesmo ano, tendo assim tido a duração de 17 semanas. A intervenção pelo período de duas semanas no mês de outubro, no início de um novo ano escolar, teve como objetivo sistematizar e consolidar os conteúdos abordados e centrou-se, naturalmente, no mesmo grupo de alunos já

intervencionados, mas agora a frequentarem os 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade, uma vez que tinham, entretanto, transitado de ano.

No desenvolvimento do programa, entre março e outubro, foram utilizadas: 1) dezassete sessões para a exploração e abordagem das virtudes e forças de caráter, com periodicidade semanal e com a duração de 45 minutos, sendo que duas destas sessões ocorreram no mês de outubro; 2) nove oficinas do Ikebana, com os alunos, com periodicidade quinzenal e com a duração de 90 minutos por cada oficina, tendo sido, uma destas sessões, realizada em outubro; 3) dezasseis sessões para a agricultura natural consubstanciadas, fundamentalmente, na atividade experimental na horta pedagógica, com periodicidade semanal e com a duração de 60 minutos, todas ocorridas entre março e junho; 4) quatro oficinas do Ikebana realizadas com alunos, pais e professores, com periodicidade mensal e concretizadas igualmente entre março e junho.

O Programa foi aplicado pelo investigador, em coadjuvação com o professor titular de cada turma, na abordagem das três componentes fundamentais: sessões sobre as virtudes e forças de caráter; agricultura e Ikebana. As restantes atividades, nomeadamente: a) escrita de mensagens; b) partilha das experiências entre os alunos; c) distribuição de tarefas; e d) sistematização e generalização dos conteúdos abordados, foram da responsabilidade do professor titular de turma. A prática do relaxamento foi inicialmente desenvolvida pelo investigador, passando posteriormente a ser dinamizada pelos alunos, que se voluntariaram e prepararam cada sessão, em cada uma das turmas.

No grupo de controlo também existiu uma intervenção do investigador, ainda que não com a extensão do grupo experimental, pretendendo controlar o relacionamento estabelecido com os alunos do grupo experimental, como fator que pudesse interferir nos resultados obtidos.

Assim, a intervenção no grupo de controlo teve uma periodicidade mensal em cada turma e consubstanciou-se em atividades que não tinham qualquer relação com o programa de intervenção. Listam-se algumas das ações realizadas: explicar a técnica da divisão a alunos do 3.º ano; colaborar com a turma do 1.º ano na elaboração de um cartaz com os aniversários de cada um deles; realizar, em conjunto com a docente da turma, exercícios de correção ortográfica, no 2.º ano.

## **Participação dos Docentes**

Antes da aplicação do Programa existiu uma primeira sessão de formação dirigida às quatro docentes que lecionavam os alunos que integraram o grupo experimental, onde lhes foi explicada toda a estrutura e conteúdo da intervenção e estratégias práticas a utilizar na sua implementação.

Para além disso, durante a aplicação foram realizadas reuniões semanais, às 4<sup>as</sup> feiras, entre o investigador e os professores, para avaliação do trabalho desenvolvido durante a semana e para efetuar a programação detalhada do trabalho a desenvolver com os alunos, na semana seguinte. Estes momentos foram fundamentais para a colocação de dúvidas, esclarecimentos, opiniões e sugestões para o melhor ajustamento do programa a cada situação.

Nestes espaços de partilha foi também passado o testemunho da importância do trabalho a realizar e da consciência de que o seu sucesso resultaria, em larga medida, da intervenção do professor, da forma como ele envolvesse os alunos nas atividades e de como e quanto reforçasse as suas atitudes positivas e a prática das várias virtudes e forças.

Os professores participaram também, conjuntamente com os pais e alunos, nas oficinas do Ikebana (arte floral Japonesa), que especificamos no próximo capítulo (pag 153).

## **Participação dos Pais e Encarregados de Educação**

Para abranger todos os agentes educativos centrais na vida das crianças, foram igualmente envolvidos os pais. Neste sentido, foram enviados convites aos encarregados de educação para a realização de três reuniões plenárias, como a seguir explicitamos:

1.<sup>a</sup> Reunião – O convite enviado para esta 1.<sup>a</sup> reunião, para além de fazer a apresentação do investigador, fundamentava a pertinência do Programa e convidava os encarregados de educação a participarem na sua apresentação (anexo 2 - pasta “ANEXOS-Encarregados de Educação”). Nesta reunião, para além da apresentação do Programa, foi solicitada a sua colaboração relativamente à facilitação das tarefas que os alunos iriam levar para casa, no âmbito do desenvolvimento do programa. Foi

também pedido que acarinhassem e valorizassem as atitudes e os comportamentos positivos que os seus filhos demonstrassem, dentro dos constructos psicológicos em análise, e as ações que eles pusessem em prática, mostrando entusiasmo e incentivando-os a continuar.

Ainda nesta sessão foi dada informação sobre o funcionamento das oficinas do Ikebana, a realizar em final de tarde com uma periodicidade mensal, em que pais e filhos poderiam participar e ter oportunidade de vivenciar emoções, experiências, desenvolver sensibilidades e partilhar sentimentos, com a prática desta atividade.

Esta 1ª reunião realizou-se no final do mês de fevereiro e teve a participação de cerca de 60 pais, provenientes das quatro turmas que constituíam o grupo experimental. Esta reunião decorreu na Instituição, no período do almoço, por ser este o momento em que os pais mostravam mais disponibilidade em participar nas reuniões promovidas pela escola e demorou cerca de 45 minutos, incluindo o tempo de resposta às questões formuladas pelos pais.

No final de março os pais foram informados sobre a calendarização da abordagem específica de cada força de carácter e foi-lhes pedida colaboração para a apresentação das mesmas, com relatos ou testemunhos que as ilustrassem, através de uma informação enviada pelos seus educandos (anexo 5 - pasta “ANEXOS-Encarregados de Educação”). Caso estivessem interessados nessa colaboração deveriam informar a Instituição para combinarem diretamente com o investigador o seu contributo e a forma de o operacionalizar. Contudo, não tivemos a colaboração de nenhum deles, alegando compromissos profissionais.

2.ª Reunião – Apresentar uma sistematização do trabalho desenvolvido com os alunos, com testemunhos documentais e fotografias das atividades realizadas e recolha de informação junto dos pais sobre eventuais alterações no comportamento dos filhos.

Esta reunião, realizada no final de junho, obedeceu a um procedimento idêntico à anterior, isto é, foi enviado um convite com o conteúdo da reunião a todos os encarregados de educação das quatro turmas intervencionadas, através dos alunos (anexo 3 - pasta “ANEXOS-Encarregados de Educação”). Esta reunião teve igualmente a duração de cerca de 45 minutos e a participação de aproximadamente 55 pais, estando representadas todas as turmas do grupo experimental.

A reunião foi muito acarinhada pelos encarregados de educação, que deixaram vários testemunhos da importância do programa e do trabalho desenvolvido com os seus educandos. No final da reunião foi-lhes pedido que, antes de saírem, preenchessem um questionário, elaborado para o efeito, sobre a apreciação do trabalho desenvolvido e eventuais mudanças verificadas no comportamento dos filhos, que pudessem considerar associadas à participação dos mesmos no Programa (anexo 4 - pasta “ANEXOS – Values in Action”).

3.<sup>a</sup> Reunião – Conhecer a opinião dos pais sobre as eventuais consequências nos seus filhos da participação no Programa. Avaliação da manutenção das melhorias já apontadas anteriormente, na 2.<sup>a</sup> reunião. Partilhar com eles o trabalho final realizado.

Esta reunião realizou-se em novembro e obedeceu aos mesmos procedimentos das anteriores, contudo, teve uma menor participação dos pais, ainda que a hora de realização fosse a mesma da anterior. Estiveram presentes cerca de 40 encarregados de educação. Nesse encontro foi distribuída uma pequena brochura (anexo 7 - pasta “ANEXOS-Encarregados de Educação”) que sistematizou alguns conselhos e recomendações a ter em conta no trato com os seus filhos e que podia, no nosso entender, ajudar a consolidar algumas das aprendizagens efetuadas ao longo deste percurso.

Os encarregados de educação foram ainda informados, ao longo da implementação do Programa, sobre a calendarização das oficinas do Ikebana conjuntas (pais, professores e alunos) e convidados a participar na sua realização e, nalguns casos, com a possibilidade de escolha entre duas sessões em horários alternativos (anexos 8, 9 e 10 - pasta “ANEXOS-Encarregados de Educação”).

## **2.4. Procedimentos e Contexto de Aplicação**

A aplicação do Programa de intervenção pressupôs algumas opções metodológicas: por um lado a utilização do Inquérito Apreciativo na forma de abordagem de cada uma das forças de carácter, permitindo a sua exploração construtiva, a partir dos alunos, sobre as vivências e as representações positivas que tinham sobre cada uma delas. Esta metodologia permitia caminhar para um trabalho estruturado, envolvendo o planeamento de ações concretas, a construção,

interiorização e partilha das conquistas alcançadas, como promotoras de mudança. Por outro, pressupõe a criação de ambientes de aprendizagem calmos, facilitadores e promotores de emoções positivas, através do uso da música ambiente e do relaxamento, sempre presentes em todas as sessões, como facilitadores da aprendizagem e abertura aos temas trabalhados.

#### **2.4.1. Inquérito Apreciativo**

Escolhemos como modelo teórico-metodológico de suporte ao programa de intervenção o *Inquérito Apreciativo* (Cooperrider, 2004; Cooperrider & Whitney, 2000; 2005).

Esta metodologia foi inicialmente criada e desenvolvida para promover o florescimento das organizações, mas nos últimos anos tem sido aplicada a contextos tão diversos como a investigação, a educação e a intervenção comunitária. Fundamenta-se em três correntes de pensamento: 1 - *Construcionismo Social* (Gergen & Gergen, 2005), que defende que a realidade é criada, transformada e mantida através da comunicação humana; 2 – *Teoria das Imagens do Futuro* (Boulding & Boulding, 1994) que sugere a influência das imagens que temos do futuro, nas ações e decisões que tomamos no presente; 3 – *Investigação Qualitativa* (Glaser & Strauss, 1967) que coloca a hipótese de que a compreensão de uma cultura ou de uma sociedade depende da forma como é percebida pelos seus atores.

Partindo destas três correntes de pensamento, Cooperrider e Whitney (2005) definiram cinco princípios fundamentais:

1. *Princípio Construcionista* – a realidade, tal como a conhecemos é construída socialmente através da linguagem e dos diálogos que estabelecemos.
2. *Princípio da Simultaneidade* – Questionar é intervir e promove a mudança.
3. *Princípio Poético* – Os temas que escolhemos estudar vão determinar e criar o mundo que descobrimos.
4. *Princípio Antecipatório* – As questões positivas conduzem a mudanças positivas.

Está presente neste modelo a ideia de que as abordagens focadas no “problema” estimulam a resistência à mudança e estão associadas à “culpa”,

enquanto que a procura do que existe de melhor e o desenvolvimento do diálogo sobre o que poderia ser, sonhando e planeando o futuro, são geradores da mudança positiva (Passmore & Hain, 2005).

Partindo destes princípios, a metodologia utilizada no Inquérito Apreciativo, chamada 4D, implica 4 momentos sequenciais (Cooperrider & Whitney, 2005; Whitney & Trosten-Bloom, 2003):

- 1- *Descoberta* – Partilhar os melhores momentos, através do diálogo.
- 2- *Sonho* – Imaginar o futuro e onde se quer chegar, a partir da descoberta.
- 3- *Desenho/Delineamento* – Transformar o sonho num plano de ação a realizar.
- 4- *Criação/construção do Destino* – Iniciar a ação propriamente dita, dando início às atividades que, de imediato, vão ser postas em prática.

O valor e o poder da linguagem na construção coletiva de significados e de sentidos parecem-nos de grande importância na vivência das forças e das virtudes, num processo co-construído de lembranças positivas, de sonhos para o futuro, de formas e modos de os concretizar e, por último, da partilha das emoções, das conquistas, da gratificação resultante das boas ações desenvolvidas. Este processo esteve presente no projeto de intervenção que delineamos, pretendendo-se que os alunos aprendessem com as experiências bem sucedidas, as potenciassessem e a partir delas se mobilizassem em ações concretas, que colocassem em prática cada uma das forças (Marujo, Neto, Caetano & Rivero, 2007). Assim, partiu-se do conceito aparentemente abstrato de virtude e força de caráter para a sua operacionalização, de forma co-construída com os professores participantes.

#### **2.4.2. Música ambiente e Relaxamento**

A música ambiente e o relaxamento constituem duas formas de promover ambientes descontraídos e tranquilos, que induzam calma, serenidade e bem-estar, e facilitem o florescimento de emoções positivas (Hallan & Price, 1998; Ziv, Chaim, & Itamar, 2011).

Esses ambientes têm-se mostrado mais propiciadores ao desenvolvimento da aprendizagem e à disponibilidade para aprender (Isen et al., 1987, cit in Fredrickson, 2003). Pesquisas desenvolvidas durante cerca de vinte anos, mostraram que quando

as pessoas se sentem bem, o seu pensamento torna-se mais criativo, integrativo, flexível e mais aberto à informação (Fredrickson, 2002).

Estudos realizados por Stueck e Gloeckner (2005) sobre a prática do treino de relaxamento com elementos de Yoga em crianças, integrados num programa de tratamento do stress, mostraram o aumento do equilíbrio emocional e a diminuição do medo. Mostraram ainda que os sentimentos de tristeza e de agressividade foram claramente reduzidos.

O relaxamento, a meditação e a visualização criativa têm sido utilizados por várias civilizações, ao longo de muitos séculos (Goleman & Gurin 1997). Sabe-se que o potencial mental e os estados alterados de consciência sempre foram conhecidos e explorados, o que faz com que estas técnicas sejam consideradas padrões universais de uso no ser humano, em todas as épocas da sua evolução (op.cit).

A utilização de técnicas de relaxamento na sala de aula para controlar o stress e promover o bem-estar é referida por Romano (1992), acrescentando a importância das mesmas integrarem os currículos escolares. Norlander, Moas e Archer (2004) verificaram que a aplicação de um curto programa de relaxamento, desenvolvido de uma forma regular, aumentou o nível de concentração dos alunos e diminuiu significativamente o nível de ruído na sala de aula.

Arnold, Lohaus e Klein-Hebling (2000) procuraram estudar os efeitos do treino de relaxamento sobre as estratégias de *coping* das crianças entre os 7 e os 14 anos, em situações de stress. Aplicaram cinco sessões de treino, utilizando diferentes técnicas de relaxamento, para avaliar os efeitos a curto e a longo prazo, em diferentes parâmetros. Usaram o relaxamento muscular, o treino imagético ou ambos. Os resultados mostraram, claramente, efeitos de melhoria a curto prazo nos parâmetros físicos, tais como a pressão sanguínea, a pulsação e a temperatura do corpo, bem como no humor das crianças e nas condições somáticas.

Fredrickson (2002) refere que as práticas de relaxamento têm bons resultados porque cultivam ou impulsionam a emoção positiva da satisfação (*contentment*) e com isso criam as condições para que ela possa fluir. Para esta autora a satisfação é uma emoção consciente que provoca alterações cognitivas, mais do que mudanças físicas, exteriormente visíveis. A autora acrescenta que ao cultivar os principais componentes da satisfação, as técnicas de relaxamento podem contribuir para tratar problemas



provocados pelas emoções negativas, mas também para estimular o desenvolvimento psicológico e otimizar a saúde e o bem-estar.

Os resultados e as investigações realizadas, ainda que escassas, mostram assim, claramente, que a utilização de técnicas de relaxamento para a promoção da quietude e do bem-estar se têm revelado muito importantes no trabalho com os alunos em sala de aula.

Por seu lado, a **música ambiente**, instrumental, suave, induz à calma e à paz interior. A utilização da música, com estas características, teve como objetivo no nosso Programa de intervenção criar um ambiente mais acolhedor, relaxante e propiciador de bem-estar.

Vários estudos têm mostrado a relação estreita entre a utilização da música e a criação de ambientes calmos e relaxantes. A introdução de música ambiente na sala de aula tem um efeito calmante nas crianças com problemas emocionais e de comportamento (Hallan & Price, 1998). Por sua vez, Andrews (1996) explicita que a música acalma, relaxa e equilibra os estados emocional e mental. Stewart (1999) fala ainda do conceito de música primordial, como proveniente das fontes sonoras da natureza, e expressa a sua relação com ela.

Outros estudos mostram os efeitos da música ambiente em alguns aspetos do funcionamento cognitivo. Hallam, Price e Katsarou (2002) estudaram os efeitos da música calma e relaxante no desempenho em aritmética e na memorização de tarefas, em alunos entre os 10 e 12 anos. Constataram que a música calma conduziu a melhores desempenhos em ambas as tarefas, quando em comparação com o desempenho do grupo de controlo. Verificaram ainda que a música percebida como agressiva e desagradável interferiu negativamente na memorização de tarefas e diminuiu os comportamentos altruístas por parte das crianças, tendo conduzido, nalguns casos, a comportamentos antissociais (Hallam, Price, & Katsarou, 2002).

Peretz (2001), Radocy e Boyle (1979) e Schmidt e Trainer (2001) registaram fortes evidências de que as pessoas respondem diferentemente a música calma e a música estimulante. Outras investigações (Schellenberg, Nakata, Hunter & Tamoto, 2007) sugeriram ainda que a exposição a diferentes tipos de música pode melhorar o desempenho numa variedade de testes cognitivos.

Foi também encontrada uma relação entre a audição de música positiva e a indução de estados de esperança (Ziv, Chaim, & Itamar, 2011). Estes autores estudaram os efeitos da música positiva e a predisposição para ter esperança depois de uma experiência de fracasso. O estudo abrangeu sessenta sujeitos que preencheram um questionário sobre esperança e completaram uma tarefa em computador, da qual receberam uma falsa resposta de fracasso. Trinta dos participantes ouviram música positiva na sequência da tarefa, enquanto os outros trinta não receberam qualquer estímulo musical. Posteriormente, os participantes preencheram de novo o mesmo questionário. Os resultados mostraram um efeito significativo da música nos estados de esperança. Os participantes que ouviram música positiva obtiveram pontuações mais elevadas das que as obtidas pelo grupo de controlo.

Estudos realizados com crianças com necessidades educativas especiais, utilizando música calma e relaxante, evidenciaram resultados positivos nomeadamente, diminuição da atividade psicomotora em crianças com diagnóstico de hiperatividade (Cripe, 1986; Scott, 1970); aumento da concentração (Savan, 1999; Crncec, Wilson, & Prior, 2006) e do desempenho aritmético em crianças com distúrbios emocionais e de aprendizagem (Hallam & Price, 1998; Scott, 1970).

Alguns autores estudaram as preferências musicais em crianças e adolescentes em idade escolar e o papel importante que a música desempenhava nas suas vidas. Estas descobertas foram especialmente relevantes na seleção da música apropriada para as crianças em diferentes idades (Hargreaves, Comber, & Colley, 1995; Hargreaves & North, 1997a; Lamont, Hargreaves, Marshall, & Tarrant, 2003; North, Hargreaves, & O'Neill, 2000). Neste contexto, Freire (2011) refere que a música influencia positivamente o bem-estar psicológico dos adolescentes, promovendo emoções positivas, satisfação com a vida e a socialização com os pares e familiares.

Os estudos realizados mostraram assim, a importância da utilização da música calma como promotora de estados de bem-estar, melhorando os níveis de concentração nas tarefas, o desempenho na realização de algumas atividades do ponto de vista cognitivo e favorecendo as relações entre os pares.

### III – CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

#### 1. Introdução

Numa sociedade que tanto valoriza a infância e após o século XX ter sido considerado o século da criança, parece-nos fulcral investir com determinação e cientificidade em ações e intervenções que promovam nos mais jovens as experiências e as competências mais construtivas e facilitadoras de saúde mental.

Educar crianças tendo por base as teorias psicológicas e pedagógicas, tem vindo a ganhar reconhecimento ao longo da história da ciência. O processo educativo e as novas gerações representam uma mais-valia na construção de um futuro cada vez mais positivo e promissor (Marujo, 2012).

O movimento da Psicologia Positiva tem vindo a abordar de forma apreciativa o desenvolvimento humano e, no contexto educativo, pretende levar cada criança a atingir o seu melhor potencial, partindo da conceção de que cada uma tem em si a possibilidade da excelência (op.cit).

Assim, a investigação desenvolvida nesta área tem mostrado que educar com base nas virtudes e nas forças de carácter permite ajudar a construir uma vida saudável, em que a compaixão, a sabedoria, o amor, a gratidão, o otimismo e muitas outras forças humanas, poderão funcionar como competências em si mesmas e como fatores protetores para as emoções destrutivas (Goleman, 2005; Fredrickson, 2003; Seligman, 2002a).

O programa construído neste estudo tem por base a classificação de Peterson e Seligman (2004) sobre as Virtudes e Forças de Carácter e visa o desenvolvimento do melhor de cada criança e das suas forças e virtudes.

Como fontes promotoras do desenvolvimento das forças de carácter e das virtudes, introduzimos também a Arte e a Natureza. Isto porque consideramos que hoje a educação, ao preparar os alunos para o futuro, em todas as suas dimensões, tem de ter presente novos temas que visem também a sustentabilidade e o desenvolvimento da sensibilidade ambiental e da estética (Marujo 2012), a par da atenção e do respeito com o próprio, a nível emocional, relacional e físico, e da atenção e dedicação aos outros, pela prática da gratidão, solidariedade, perdão,

generosidade, algumas das virtudes incontestáveis a otimizar e educar (Peterson & Seligman, 2004).

A consciência das atitudes desenvolvidas com vista à promoção da saúde ambiental e da beleza deverá constituir uma preocupação individual e coletiva na construção de um mundo melhor (Marujo, 2012). As preocupações ambientais e a educação para a sustentabilidade constituem abordagens centrais em vários países que têm emitido documentos orientadores que, entre outros aspetos, visam a implementação de medidas promotoras de atitudes e comportamentos de responsabilidade individual e coletiva para com todos os seres vivos, agindo com integridade ecológica e protegendo o ambiente (Guião de Educação para a Sustentabilidade – Carta da Terra - ME, 2006; Unesco, 2004; The Future We Want, 2012; Carta da Terra, 2000). Pretendemos, assim, a par da promoção de um conjunto de virtudes e forças caracteriais individuais, promover junto dos alunos, a consciência das questões ambientais, visando uma intervenção preventiva e promocional do desenvolvimento de atitudes de respeito, de gratidão e de amor pela natureza, como fonte de vida. Educar positivamente é promover a prática destas virtudes em relação ao outro - pessoa, natureza, ambiente (Peterson & Seligman, 2004).

Potenciar a atenção ao belo e educar a sensibilidade estética poderá tornar-nos melhor observadores e mais críticos em relação ao que nos rodeia. Por outro lado, de acordo com Marujo (2012), tudo isto poderá ser feito educando e estimulando ambos os hemisférios, não só o esquerdo, responsável pelo desempenho intelectual, racional, lógico, analítico, literal, matemático, científico, verbal linguístico, sequencial, quanto o hemisfério direito, responsável pelo desempenho criativo, emocional, intuitivo, artístico, metafórico, musical, numa perspetiva holística de simultaneidade e de relevância. A educação positiva deverá assim, equilibradamente, estimular ambos os hemisférios.

Neste contexto, propomos uma abordagem multifacetada, introduzindo no projeto aqui apresentado, variáveis consideradas determinantes no alcance dos objetivos do estudo e oriundas de outros campos científicos, como Natureza e a Arte. A esta integração de vários modelos empírico-conceituais Marujo (2010) apelidou de “*Hibridismo*”, que pressupõe que se entrelacem com a Psicologia Positiva outros modelos teóricos, com objetivos e linguagens aparentemente divergentes, mas não

incompatíveis, caminhando em direção a uma conceção de renovação e de complementaridade paradigmática.

No estudo que realizamos, Forças e Virtudes, Arte e Natureza, cruzam-se numa perspetiva de complementaridade e de enriquecimento mútuo. Por outro lado, o uso da metodologia do *inquérito apreciativo*, utilizada na abordagem das forças de carácter, veio reforçar a utilização desta multiplicidade de vozes e de linguagens, convergentes no seu principal objetivo, que é promover o melhor dos seres humanos.

Advogamos assim um *Hibridismo* científico e temático, integrando diferentes correntes, que se complementarizam e criam melhores condições para a inovação (Marujo, 2010).

*“Que a educação e a psicologia não se receiem, não se inibam, nem se limitem mutuamente, mas que cooperem com entusiasmo numa compreensão e ação práticas positivas sobre a maravilha que pode vir a ser, num futuro já presente nas nossas visões, a vida de quem faz a escola”.*

Marujo, 2010, p.171

No diagrama que a seguir apresentamos, procuramos ilustrar o processo de interação e de dialética entre as Forças e Virtudes, a Arte e a Natureza, como dimensões que interagem e se reforçam mutuamente. Clarificando, as atividades no âmbito da Arte e da Natureza envolvem emoções e atitudes, que hipotizamos como mobilizadoras e favorecedoras da prática das virtudes e dos traços de carácter que, por sua vez, irão melhorar a quantidade e qualidade das interações com a Natureza e a Arte. A reversibilidade desta interação tenderá a evoluir numa espiral ascendente, convergindo na promoção do melhor de cada indivíduo, num ambiente onde a música e o relaxamento constituem os agentes diretos e mediadores de indução de tranquilidade e de bem-estar.

Embora no estudo que desenvolvemos não tenhamos analisado, por questões metodológicas, a melhoria da qualidade e da quantidade das interações com a Natureza e com a Arte, decorrentes da prática das Virtudes e das Forças de carácter, apresentamos o modelo integral, subjacente a esta abordagem, por considerarmos que a omissão desta reversibilidade iria dar uma perspetiva reducionista e parcelar da operacionalização deste modelo.

## Educar nas Virtudes

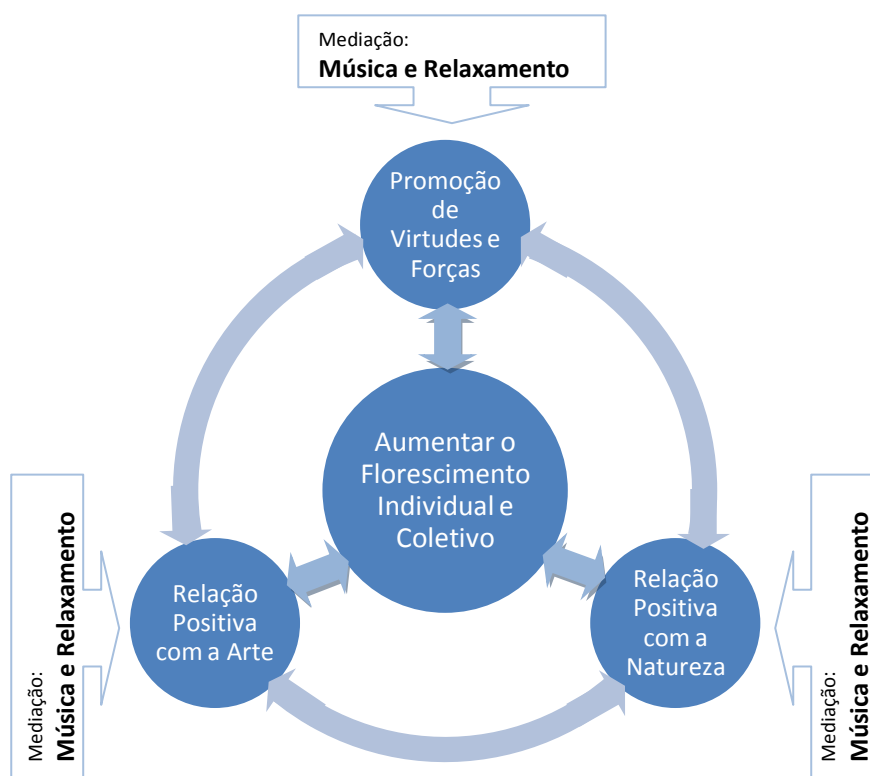


Figura III. 1. Relações entre as componentes do Programa

Neste contexto, a construção do programa previu a realização de atividades promotoras do desenvolvimento das virtudes e das forças de carácter de acordo com o esquema de classificação de Peterson e Seligman (2004).

Estas atividades alicerçaram-se, fundamentalmente, num Programa específico para a promoção semanal destas forças, potenciado pela exploração da Natureza, nomeadamente pela prática da Agricultura Natural através da criação da Horta Pedagógica (pag 135), da Arte, consubstanciada na prática do Ikebana (arte floral japonesa) e da poesia, conforme à frente explicitamos (pag.142). Pela sua natureza e características, estas atividades revelaram-se desafiadoras, isto é, requereram novas competências, mas permitiram aos alunos sentir confiança e controlo da situação; promoveram-lhes concentração, atenção e interesse e, em simultâneo, levaram-nos a descobrir a motivação e o prazer de as vivenciarem, contribuindo assim para a construção de experiências de *flow* e de um *ambiente ótimo de aprendizagem* (Shernoff & Csikszentmihalyi, 2009). Neste contexto, pretendemos que estas experiências de *flow* e o elevado envolvimento sejam a norma e não exceção,

transformando a escola num ambiente salutar de aprendizagem, não só de competências cognitivas, mas também psicológicas e emocionais.

A apresentação separada de cada uma das dimensões (Virtudes e Forças – Arte – Natureza) teve subjacente unicamente uma questão estrutural de organização do relatório. Contudo, foi sempre feita uma abordagem em espiral, cruzada e interrelacionada, entre todos os domínios trabalhados. A título de exemplo, a força da gratidão foi vivenciada na abordagem da Arte e da Natureza e constituiu o polo gerador de todas as atividades do dia. Desta forma pretendeu-se que saísse reforçada em cada prática, em cada experiência, estimulando e favorecendo novas realizações.

Descrevem-se seguidamente todos os procedimentos e componentes do programa, a sua sequência e relação e razões porque foram escolhidos. No capítulo IV (pag. 161) apresentamos um esquema elucidativo da sua sequência temporal.

As fotos de alunos que serão apresentadas ao longo da descrição do Programa de intervenção foram devidamente autorizadas pelos encarregados de educação (anexo 6 - pasta “ANEXOS-Encarregados de Educação”).

## **2. Virtudes e Forças de Caráter- Aplicação**

No programa que construímos e aplicamos tivemos de selecionar que forças aplicar, uma vez que o tempo de que dispusemos para a implementação do programa não permitiu a abordagem, de uma forma sistemática, de todas as 24 forças definidas por Peterson e Seligman (2004). Assim sendo, selecionámos as forças que, de acordo com a aplicação dos questionários (VIA) e das entrevistas, foram menos pontuadas pelos alunos, nomeadamente: *Persistência, Integridade, Coragem, Amor, Bondade/Generosidade/Altruísmo, Autocontrolo, Gratidão, Liderança, Humor, Cidadania e Justiça*. A abordagem sistemática de cada uma destas forças foi feita em 12 sessões, com a duração de 45 minutos cada e com periodicidade semanal. Cada uma destas sessões pressupôs o alargamento e aplicação posterior do trabalho realizado, através do delineamento de ações a serem concretizadas, diariamente, na escola e em casa. Este procedimento foi comum a cada uma das turmas do grupo experimental e decorreu durante 12 semanas. As restantes forças, das 24 do modelo, foram igualmente trabalhadas com os alunos, mas agora em 3 sessões, no âmbito da

construção da “árvore dos talentos” (que explicitaremos mais à frente, neste capítulo), de um modo menos aprofundado, do que as anteriores e passou pelo entendimento que os alunos tinham de cada uma delas e das práticas comportamentais que lhe eram inerentes.

Quanto à força de carácter “*Espiritualidade*”, por ser objeto de uma intervenção muito estruturada na Instituição, dado o cariz religioso da escola, foi alvo de uma abordagem muito superficial que passou pela referência a eventos religiosos, tradicionalmente realizados nesta escola, onde a linguagem católica fluía naturalmente no vocabulário dos alunos.

Quanto à força *Bondade*, que de acordo com Peterson e Seligman (2004) indica uma orientação do “self” em direção ao outro, pressupõe um conceito lato que envolve a simpatia, a generosidade, a compaixão e o altruísmo. Assim sendo, para dar maior consistência à prática que lhe pode estar associada, trabalhamos também com os alunos o *Altruísmo*, que traduz um constructo difícil de ser interiorizado por parte de crianças deste escalão etário (7/9 anos), em que as atitudes e comportamentos são mobilizados pelos seus próprios interesses (Kohlberg, 1976), enquanto que na perspetiva de Peterson e Seligman (2004), este constructo pressupõe que os outros são tão importantes quanto o próprio e são merecedores de atenção por si mesmos.

A operacionalização das forças de carácter *Amor e Bondade* em ações diretas, adaptadas em função do ponto de vista cognitivo, relacional e moral dos participantes, conduziu a que as práticas efetivas destas forças se sobrepusessem. O modelo de Peterson e Seligman (2004) pressupõe uma separação concetual, mas no nosso trabalho não houve separação efetiva do ponto de vista prático, uma vez que em termos comportamentais há uma contaminação do tipo de ações que as operacionalizam, o que pode criar dificuldade em saber se as alterações decorrentes da exposição ao Programa se verificaram na força *Bondade* ou na força *Amor*.

Esta contaminação de comportamentos também está presente nas forças de carácter *Curiosidade e Desejo de Aprender*, ambas direcionadas para a exploração e para a descoberta, mobilizadas por forte interesse e motivação, face ao novo.

No desenvolvimento de cada força foi utilizado como suporte metodológico o inquérito apreciativo, com o objetivo de apelar às memórias positivas dos alunos sobre



os seus melhores momentos e as suas experiências de sucesso, partilhando essas histórias com os colegas e planeando os momentos futuros (Cooperrider, 2004).

Nesta perspetiva, em cada sessão e para cada força de carácter realizamos um conjunto de passos sequenciais tal como se seguem:

1. Apresentação de uma história, real ou imaginária, que definisse e enquadrasse a força de carácter que iria ser explorada, do ponto de vista da relação com os outros e que fosse motivadora e incentivadora da sua prática.
2. Reflexão conjunta sobre a história e identificação da prática das forças envolvidas e das suas consequências.
3. Invocação das memórias positivas dos alunos sobre as suas experiências, em que essa força teve um papel determinante (*Descoberta*).
4. Construção conjunta com os alunos, do mapa mental da força, colocando em comum as ideias que se destacaram nas experiências invocadas que iriam motivar o desenvolvimento de ações futuras (*Sonho*).
5. Enumeração de situações do dia-a-dia, por cada aluno, em que poderia aplicar a força e concretizá-la com ações prováveis (*Delineamento*). No caso dos alunos do 1.º ano, a professora teve uma intervenção mais reforçada no delineamento das ações a desenvolver diariamente, pela dificuldade evidente dos alunos em selecionarem, por si só, as atividades possíveis de realizar, em função de cada contexto.
6. Responsabilização dos alunos pela aplicação da força, durante a semana em curso e registo diário no *caderno da felicidade* (que a seguir explicitaremos), daquelas situações em que experienciaram essa força caracterial e os benefícios que colheram com essa aplicação (*Criação/construção do Destino*).
7. Sensibilização, memorização e generalização - Sempre que possível, os professores reservaram uns momentos para a partilha das experiências do dia, relativamente à força em causa. Na impossibilidade de desenvolverem esta prática diariamente, destinaram pelo menos uma tarde por semana, para partilharem as experiências vividas com a aplicação da respetiva força,

procurando nessa partilha promover o entusiasmo, a satisfação e a felicidade por aquilo que conseguiram realizar e pelas retribuições que tiveram.

Durante este percurso sequencial, os professores iam lembrando os alunos dos compromissos assumidos relativos à aplicação semanal da respetiva força.

Para efetuar os registos das tarefas realizadas, na sequência das forças de carácter apresentadas, bem como outros registos positivos, todos os alunos possuíam, aquilo a que chamamos *Caderno da Felicidade*. Ele tornou-se um caderno especial, onde registaram as suas experiências e as suas práticas, no âmbito da aplicação do programa.

A sequência de apresentação das forças teve subjacente dois fatores: por um lado a articulação com a programação das professoras, relativamente a algumas forças que eram exploradas na educação religiosa, integrada no currículo da instituição; por outro lado, a complexidade da força em análise e o entendimento que os alunos tinham dela, revelado através das entrevistas e do preenchimento do questionário VIA, aplicados previamente ao Programa.

Apresentamos a seguir a sequência das forças analisadas e vivenciadas com os alunos e a exploração que foi efetuada para a compreensão, desenvolvimento e aplicação de cada uma delas.

## **2.1. Coragem<sup>1</sup> – Persistência - Integridade**

Nas três primeiras semanas trabalhámos as forças *Coragem*, *Persistência* e *Integridade*, partindo do tema que toda a Escola estava a explorar “A vida e obra de Santa Paula Frassinetti” (fundadora das Doroteias).

1.ª Semana – *Coragem*

2ª Semana – *Persistência*

3ª Semana – *Integridade*

Tomámos como ponto de partida, para todas elas, a vida de Santa Paula, como exemplo de coragem, persistência e integridade e refletimos sobre a forma como as

---

<sup>1</sup> Utilizamos o termo “Coragem” na designação da força em vez de “Bravura” por ser mais familiar para os alunos. Contudo, no tratamento de dados utilizamos este último termo para o diferenciar da designação da Virtude “Coragem”, dimensão subjacente a estas três forças.

praticou e como ultrapassou os obstáculos, enfrentou as adversidades e, apesar disso, continuou, abraçando a sua causa e prosseguindo no alcance dos seus objetivos.

## Virtudes e Forças de Caráter

**Bravura**  
**Integridade**  
**Persistência**

- Fazer o que está certo em 1.º lugar
- Saber dizer não às coisas erradas
- Enfrentar os problemas
- Dizer a verdade
- Cumprir as promessas feitas
- Não desistir

Tarefa da semana 1:  
Falar sempre a verdade

Tarefa da semana 2:  
Terminar sempre os trabalhos

Tarefa da semana 3:  
Agir com coragem

Vida e obra de Paula Frassinetti




Figura III. 2. Forças abordadas nas três primeiras semanas: *Bravura*, *Integridade* e *Persistência*

Apelámos às memórias positivas dos alunos sobre as suas experiências em que a *Coragem* e a *Persistência* tiveram um papel determinante e construímos com eles os mapas mentais das forças.

No caso da *Integridade*, termo desconhecido da maioria dos alunos, começámos por procurar no dicionário o seu significado e descobrir essa força no percurso de vida de Santa Paula. Os alunos concluíram que foi igualmente determinante na prossecução dos seus objetivos. Para eles a integridade foi entendida como o “*dizer sempre a verdade*” e associaram-na à coragem porque, conforme alguns disseram, “às vezes é preciso coragem para dizer sempre a verdade”. Apelámos igualmente às experiências de sucesso vividas pelos alunos, em situações em que falaram a verdade e isso os deixou gratificados e partimos delas para a construção do mapa mental da força.

A figura 2 sistematiza a tarefa desenvolvida, na sua globalidade. No canto superior esquerdo estão representadas as 3 forças e algumas questões trabalhadas com os alunos, na sequência da construção conjunta, do mapa mental de cada força. Na base, as tarefas semanais resultantes do compromisso assumido, de vivenciarem cada uma dessas forças, aplicando-as, respetivamente, nas 1ª, 2ª e 3ª semanas. Ao

lado direito, a fotografia de Santa Paula representa o elemento mobilizador da atividade.

Esta estrutura foi utilizada na representação de todas as forças exploradas.

As figuras 3, 4 e 5 representam os mapas mentais construídos pelos alunos, na sequência da análise e exploração de cada força, os quais apresentam ligeiras diferenças de uma turma para a outra, que não nos pareceram relevantes porque se relacionaram, fundamentalmente, com a linguagem, mais ou menos elaborada, na expressão das ideias. Nos mapas que apresentamos, optámos por integrar ideias provenientes das diferentes turmas.

Este procedimento foi utilizado em todas as figuras que representam a construção dos mapas mentais, relativos a cada uma das forças apresentadas.

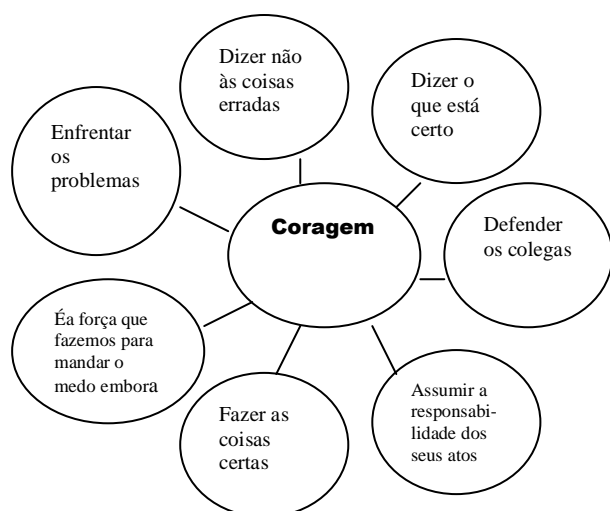


Figura III. 3. Mapa mental da *Coragem*

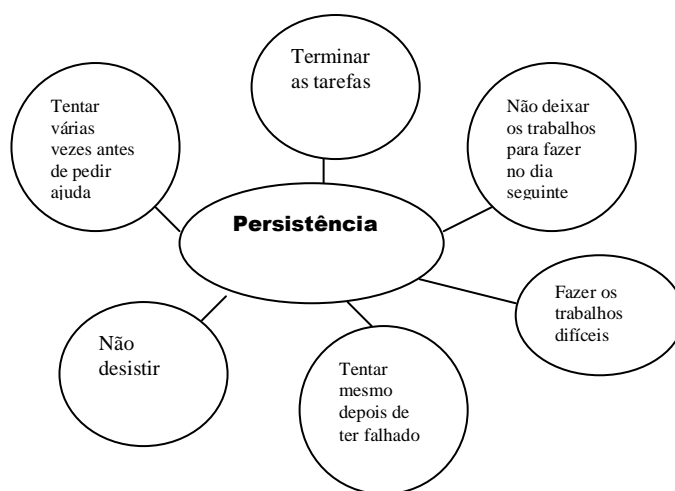


Figura III. 4. Mapa mental da *Persistência*

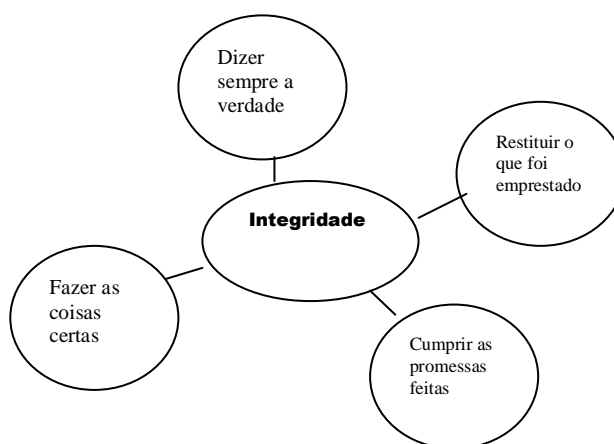


Figura III.5. Mapa mental da *Integridade*

Da aplicação destas forças e dos compromissos assumidos pelos alunos para as concretizar nas suas vidas durante a semana, surgiram registos no caderno da felicidade de cada um deles, que apresentamos a título de exemplo:

*"Tinha muitos trabalhos para fazer e só tinha feito um, porque estava muito cansada, mas não desisti e esforcei-me por fazer o resto"*  
aluna do 3º ano

*"Consegui separar dois colegas que estavam a brigar e acalmá-los e isso deixou-me feliz"*  
aluno do 3º ano

*"Tive persistência a fazer um exercício de Língua Portuguesa, que era difícil, mas não desisti e consegui fazê-lo."*  
aluno do 2º ano.

*"Não menti ao meu irmão"*  
aluno do 2º ano

*"Consegui pôr o elástico no copo de iogurte para fazer o Ikebana. Foi a primeira vez" (dito oralmente).*  
aluno do 1.º ano

*"Consegui ir ao meu quarto com a luz apagada".*  
aluna do 1.º ano.

## 2.2. Amor

Seguindo a metodologia atrás descrita, que implementámos na apresentação de todas as forças, partilhámos histórias que demonstraram a prática da força *Amor*: amor entre pais e filhos, amor entre amigos, amor pelas coisas que estão à nossa volta, amor pela Natureza, amor entre namorados. Construíram-se poesias sobre o amor e em conjunto, criámos uma grande lista de definições de *Amor*.

Na abordagem desta força não utilizamos qualquer história ou elemento mobilizador, apenas apelamos às memórias dos alunos. Tratava-se de uma força *sobejamente* conhecida e experienciada por todos eles.

### Virtudes e Forças de Caráter

**Amor**

**É ajudar os outros.**

**É o nosso coração.**

**É o amor dos nossos pais.**

**É gostar um do outro.**

**É paz**

**É carinho**

**É ternura...**

**Tarefa:**  
Praticar, diariamente, esta força.  
Dar amor à família e amigos



Figura III.6. Força abordada na quarta semana: *Amor*

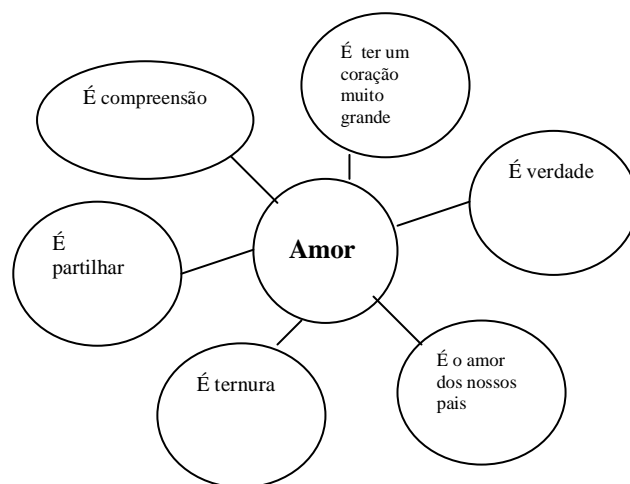


Figura III. 7. Mapa mental do Amor

Cada aluno pensou em ações que poderia realizar em casa para demonstrar amor pelos pais e irmãos. Para os alunos do 1.º ano a professora escolheu, com cada um deles, a tarefa a realizar, como por exemplo, fazer uma surpresa aos pais, pôr a mesa, ajudar a levantar a mesa, arrumar o seu quarto ... e, sobretudo, abraçar os pais e irmãos e dizer-lhes que os amava.

A figura 6 sistematiza a exploração global da força e a tarefa da semana. A figura 7 exemplifica os mapas mentais construídos pelos alunos.

Apresentamos, a título de exemplo, alguns registos produzidos pelos alunos, nos cadernos da felicidade, sobre a aplicação da força durante essa semana.

*"No sábado fiz o pequeno-almoço e quando os meus pais acordaram nem queriam acreditar, abraçaram-me e eu disse-lhes: Amo-te pai! Amo-te mãe!"*

*Aluno do 1.º ano*

*"Quando o meu pai me veio buscar ao colégio, abracei-o com força e disse-lhe que o amava e que tinha ficado muito feliz por ele ter conseguido vir"*

*Aluna do 2º ano*

*"Gosto de fazer surpresas, mas esta foi especial. Quando o meu pai chegou do escritório, cansado, eu fiz-lhe uns minutos de relaxamento, depois fiz-lhe uma massagem nas costas. Ele abraçou-me e disse-me que era bom chegar a casa e ver que eu me preocupava com ele."*

*Aluna do 3º ano*

### 2.3. Bondade

Esta força foi trabalhada a partir da Lenda do Arlequim do Carnaval de Veneza, que é um exemplo de bondade e de generosidade. A partir da exploração da história os alunos identificaram as forças e evocaram experiências vividas por si.

#### LENDA DO ARLEQUIM

*"Era uma vez um menino que se chamava Arlequim que vivia numa cidade chamada Veneza. Nessa cidade, vivia também num lindo e imponente palácio, uma condessa muito rica que, todos os anos no Carnaval, organizava um grande baile de máscaras, para o qual convidava todos os rapazes e raparigas da cidade. A Condessa só fazia uma exigência aos convidados: tinham de se apresentar mascarados. Nesse baile, era sempre premiado aquele ou aquela que melhor se apresentasse. Por isso, em todas as casas de Veneza, as mães esforçavam-se por fazer os mais belos fatos para os seus filhos. Só o Arlequim não iria ao baile por ser muito pobre e a sua mãe não poder fazer-lhe um traje. Os amigos, vendo-o tão triste, resolveram dar o que tinham, ou seja, os bocadinhos da fazenda que sobraram da confeção dos seus fatos. E, com eles, a mãe do Arlequim conseguiu fazer uma linda fantasia, cortando os bocadinhos em losangos iguais e combinando habilidosamente as diferentes cores. Assim, o pequeno Arlequim pôde entrar no palácio da Condessa. E mais conta a lenda que foi precisamente o Arlequim quem nesse ano ganhou o prémio, por se ter apresentado com o fato mais vistoso e original. E quando a Condessa lhe perguntou como é que ele, tão pobre, tinha arranjado tão lindo traje, ele respondeu: - O meu fato foi feito com a bondade dos meus amigos e o coração da minha mãe."*

Recuperado em 25 de fevereiro, 2008 de

<http://terroristasdepalmoemeio.blogspot.com/2008/01/lenda-do-arlequim-carnaval.html>

### Virtudes e Forças de Caráter

#### **Bondade Generosidade**

#### Lenda do Arlequim

- **Dar carinho**
- **Partilhar**
- **Dar sorrisos**
- **Fazer alguém feliz**
- **Ser amigo**
- **Ajudar nos bons e nos maus momentos**

**Tarefa:**  
Praticar, diariamente, estas forças.  
Surpreender a família com boas ações



Figura III. 8. Força abordada na quinta semana: *Bondade*

As figuras 8 e 9 sistematizam, respetivamente a exploração da força e o mapa mental construído pelos alunos.

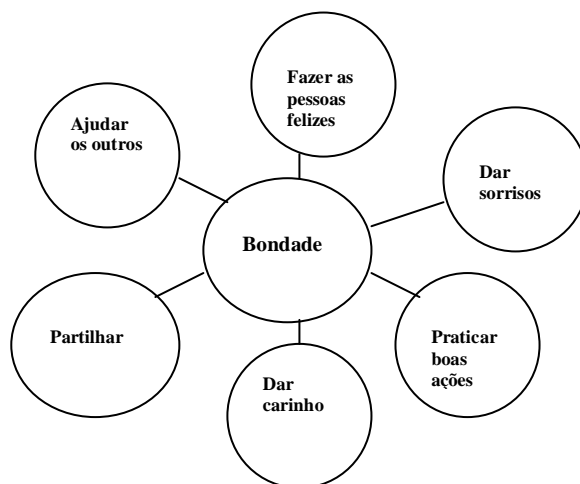


Figura III. 9. Mapa mental da *Bondade*

Na sequência da aplicação desta força, os alunos continuaram a surpreender os pais com boas ações realizadas e registaram-nas no *caderno da felicidade*. Apresentamos a título de exemplo:

*"No domingo fiz a minha cama e arrumei o meu quarto. A minha mãe ficou muito feliz"*

Aluna do 1.º ano

*"Durante a semana fiz sempre a minha cama e a do meu irmão pequenino. Os meus pais estavam tão admirados que nem queriam acreditar"*

Aluno do 2.º ano

*"Ajudei o Afonso a subir as escadas com as canadianas. Ele agradeceu-me e disse-me que era muito meu amigo"*

Aluno do 2.º ano

*"A minha mãe ficou triste porque o meu pai teve de partir de viagem. Eu abracei-a disse-lhe que a amava e que a iria ajudar muito, enquanto o pai não regressasse."*

Aluna do 3.º ano

## 2.4. Altruísmo

A apresentação desta força partiu do jogo do "bombardeamento". Este jogo induz à prática do altruísmo como única forma possível de encontrar a solução.

*Jogo do bombardeamento:*

*Está a viver-se a eminência de um bombardeamento. Cada uma das paredes da sala constitui um porto de abrigo, identificado com uma cor (são 4 bases e 4 cores diferentes). Aos alunos, sem que eles pudessem ver, foi-lhes colado na testa um pequenino círculo de papel com a cor da base a que cada um pertencia. Ao toque de música os alunos movimentavam-se livremente pela sala. Quando a música parou tornou-se necessário identificar os respetivos portos de abrigo, como única forma de escapar ao bombardeamento, tendo como regra nunca poder abrigar-se noutra porto que não o seu. Contudo, nenhum dos alunos sabia a cor que tinha colada na testa e só conseguia ver a dos colegas. Foi então colocado o seguinte dilema: como encontrar o porto de abrigo? A única forma possível de o resolver seria encaminhar cada colega para o respetivo porto de abrigo, até chegar a sua vez de ser encaminhado. Esta seria a única alternativa para ser salvo.*

Retirado do programa "Arte de Viver em Paz"  
Pierre Weil (2005)

O jogo gerou no início algumas hesitações, uma vez que a procura individual da base foi a primeira tentativa que, no entanto, não resultou. Contudo, bastou um aluno



descobri-la para que todos os outros a entendessem e iniciassem o mesmo procedimento. Em todas as turmas houve sempre um aluno que descobriu a solução colaborativa.

Depois do jogo refletimos as estratégias usadas para encontrar a solução e transportámos essa reflexão para o conceito de altruísmo.

Alguns alunos falaram de algumas práticas altruístas que já tinham vivido e como isso os havia gratificado.

O conceito de altruísmo foi de todos o mais difícil de pôr em prática e constatámos essa dificuldade, principalmente, nos alunos dos 1.º e 2.º anos. Peterson e Seligman (2004) falam-nos do conceito de altruísmo, muito ligado à generosidade, à simpatia e à compaixão, e apontam para uma orientação do “self” em relação ao outro, implicando a asserção de que o outro é merecedor de atenção, não por razões utilitárias, mas por si próprio, distinguindo-se assim da mera atenção e respeito que todas as pessoas nos merecem. Para além disso, acrescentam que estes estados afetivos são totalmente gratuitos e promovem comportamentos de ajuda, que não se baseiam na reciprocidade ou em qualquer benefício para o próprio. Ora, esta descentração do “self” e a orientação para os outros, foi dificilmente interiorizada pelos alunos, o que transpareceu nas práticas que desenvolveram. Constatámos assim, que os alunos dos 1.º e 2.º anos tiveram de ser ajudados pelos professores na inventariação de algumas práticas do dia-a-dia, em que o altruísmo poderia ser aplicado e todos eles receberam uma tarefa para cumprir.

A figura 10 sistematiza os vários momentos de exploração da força *Altruísmo*.


Virtudes e Forças de Caráter	
<b><i>Altruísmo</i></b>	<b>Jogo do Bombardeamento</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>○ <b>Ajudar sem esperar recompensa</b></li><li>○ <b>Pensar primeiro nos outros e depois em nós.</b></li><li>○ <b>Amar as pessoas.</b></li><li>○ <b>Ajudar os outros</b></li><li>○ <b>Ser amigo</b></li><li>○ <b>Ser generoso</b></li></ul>	
	<div>Tarefa: Ser altruísta, todos os dias.</div>

Figura III. 10. Força abordada na sexta semana: *Altruísmo*

Em conjunto elaborámos o **mapa mental do Altruísmo**

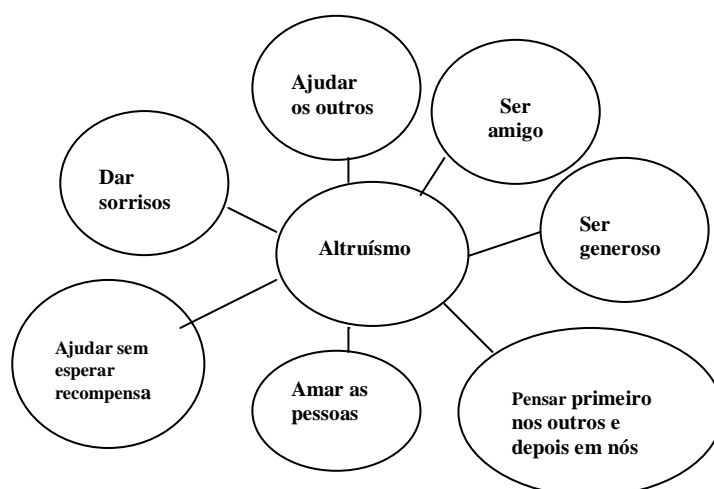


Figura III. 11. Mapa mental do *Altruísmo*

Constatámos que os registos da prática do altruísmo, no caderno da felicidade, foram escassos. As práticas resumiram-se a dar visibilidade ao que escreveram no mapa mental da força, onde incluíram comportamentos relacionados com interajuda, solidariedade, mais do que com altruísmo. Apresentamos a título de exemplo:

"Fiz a minha cama e pus a mesa e os meus pais gostaram muito"

Aluno do 1.º ano

"Este fim-de-semana fui passear ao campo. Apanhei flores e ofereci-as à minha mãe."

Aluno do 1.º ano

"No recreio vi um colega a chorar, deixei o jogo que estava a fazer e fui ajudá-lo e senti-me feliz por poder ajudar."

Aluna do 2º ano

"Dividi o meu lanche com a Joana, porque ela se esqueceu de trazer o seu."

Aluna do 2º ano

"Hoje no recreio não fui brincar e fiquei com a Joana porque ela estava triste e precisava de ajuda."

Aluna do 3º ano

## 2.5. Autocontrolo

Esta força foi introduzida com a história da tartaruga:

*"Era uma vez uma tartaruguinha que gostava de brincar sozinha e também com os amigos. Gostava de ver televisão, gostava de brincar no jardim, mas não gostava de ir à escola. Ela não gostava de estar sentada na sala de aula a ouvir o professor durante longos períodos de tempo. Muitas vezes a tartaruguinha zangava-se com as crianças amigas, que a empurravam, lhe tiravam o lápis, ou a incomodavam de alguma forma. E, quando isso acontecia, a tartaruguinha ficava muito, muito irritada. Ela batia muitas vezes nas suas colegas e dizia-lhes coisas feias. Após algum tempo, ninguém queria brincar com a tartaruguinha (mostrar imagens da tartaruguinha sozinha no recreio). A tartaruguinha sentia-se zangada, confusa e triste porque não se conseguia controlar e não sabia como resolver o seu problema. Até que um dia encontrou uma tartaruga idosa, muito sábia, que tinha trezentos anos e morava nos arredores da cidade. Então perguntou-lhe: - "O que é que eu posso fazer? A Escola é um problema para mim. Não me consigo portar bem. Tento, mas falho sempre". A tartaruga idosa e sábia disse-lhe: "Tens a solução para esse problema dentro de ti mesma. É a tua carapaça. Quando te sentes muito perturbada ou muito zangada e não te consegues controlar, podes encolher-te dentro da tua carapaça. Enquanto estiveres lá dentro podes acalmar-te. "Quando entro na minha carapaça", disse a tartaruga idosa e sábia, "faço três coisas. Digo a mim mesma para parar; respiro fundo, uma ou diversas vezes e depois penso no*

*problema que tenho para resolver.” A tartaruga idosa e a tartaruguinha praticaram esta ideia e a tartaruguinha disse que queria experimentá-la quando regressasse às aulas. No dia seguinte ela está a trabalhar quando outra criança começa a incomodá-la. Ela começa a sentir a ira a crescer dentro de si; as suas mãos estão quentes e o seu coração está a bater mais depressa. Lembrou-se dos conselhos da tartaruga idosa e sábia e então encolheu os braços e as pernas para dentro da carapaça, onde ficou tranquila sem ninguém a incomodar, enquanto pensava sobre o que deveria fazer. Respirou fundo e quando saiu da carapaça viu o seu professor a sorrir. Ela tentou fazer isto vezes sem conta. Umas vezes conseguia, outras vezes não, mas aos poucos foi aprendendo a controlar-se, usando a carapaça. Fez amigos e passou a gostar mais da escola”.*

*História extraída do livro “Emoções destrutivas”  
Goleman (2005)*

Como exemplo desta força usamos a técnica de controlo comportamental e partimos da estratégia da “*tartaruga velha e sábia*” referida por Goleman (2005), através da história acima transcrita para mostrar a importância desse controlo, em situações de conflitualidade. Assim, mostramos como a criança poderia usar o corpo, cruzando as mãos sobre o peito, respirando profundamente, procurando relaxar e usar o pensamento, refletindo sobre o que lhe estava a acontecer. A partir da história foram identificadas as manifestações negativas da situação de descontrolo e a forma que a tartaruga utilizou para as controlar.

Existiram alguns pontos importantes na história que foram refletidos com os alunos:

1. A tartaruga aprendeu a ter consciência dos seus sentimentos, antes de ter comportamentos destrutivos.
2. A tartaruga começou a sentir-se responsável pelos seus atos. O facto de conseguir controlar-se conduziu a um sentimento de satisfação e constituiu uma parte do processo de crescimento e de amadurecimento.

Em seguida os alunos partilharam testemunhos de situações em que conseguiram controlar-se e como o fizeram, bem como de situações em que não conseguiram e porquê.

Na sequência desta reflexão foram introduzidos os sinais de controlo (Goleman, 2005) usando cartazes, que representavam as três fases no desenvolvimento de uma situação de descontrolo e a forma de agir em cada uma delas.

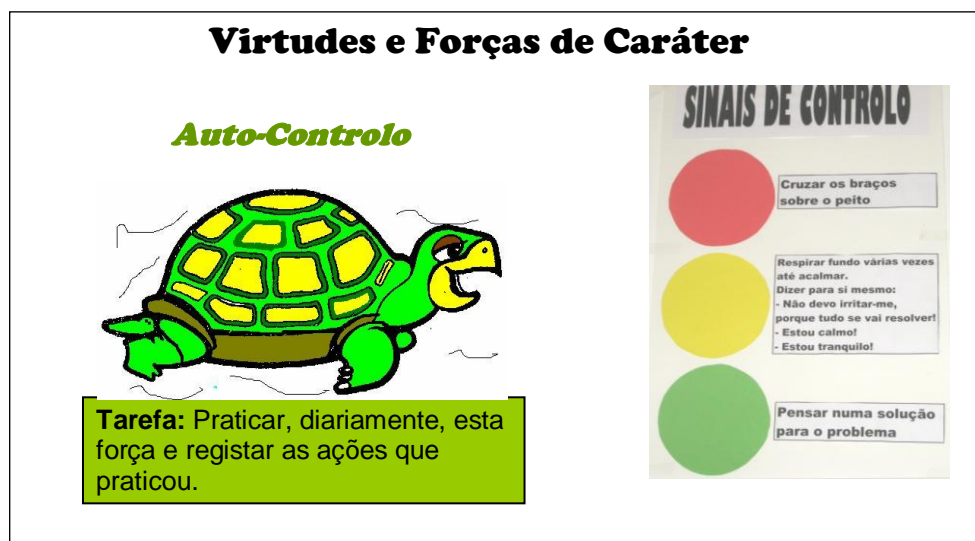


Figura III. 12. Força abordada na sétima semana: *Autocontrolo*

Neste cartaz (baseado no modelo de Greenberg, referenciado por Goleman, 2005) é desenhado um semáforo, em que cada luz (cor) representa um passo no autocontrolo básico:

**Luz vermelha:** Cruzar os braços sobre o peito

**Luz amarela:** Respirar fundo. Dizer qual o problema e como se sentiam (aprender a acalmar – Auto diálogo).

**Luz verde:** Pensar numa solução para o problema. Nesta fase tornava-se já possível planejar soluções. Esse planeamento deveria integrar procedimentos que minimizassem as causas ou, se fosse caso disso, que desmistificassem a sua importância.

Os alunos treinaram estas três fases, procurando agir como a tartaruga.

Os cartazes com os sinais de controlo foram espalhados por toda a escola: nas salas de aula, no espaço de recreio e nos corredores.

A figura 11 sistematiza os procedimentos desenvolvidos na exploração da força *Autocontrolo*. A figura 13 representa o mapa mental da força construído conjuntamente pelos alunos.

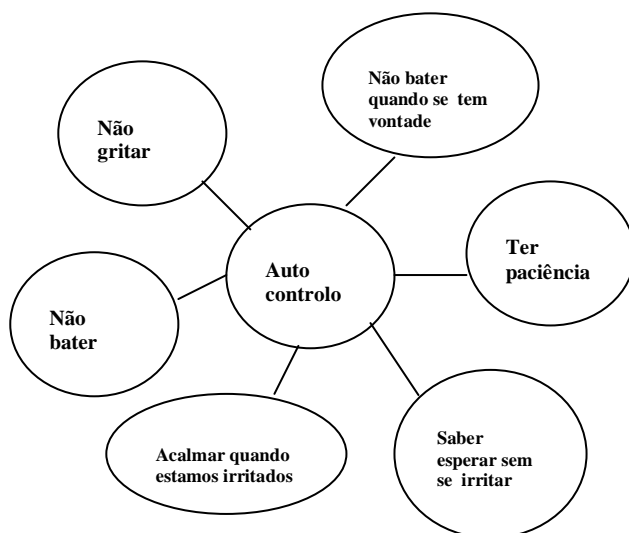


Figura III.13. Mapa mental da força de carácter *Autocontrolo*

Foram efetuados registos no caderno da felicidade, na sequência da aplicação da força. Apresentamos a título de exemplo:

- "Quando fico irritado, não consigo controlar-me. Mas ontem a Joana irritou-me e eu não lhe bati."*  
Aluno do 1.º ano
- "Ontem o meu irmão irritou-me e quase lhe bati, mas respirei fundo e consegui controlar-me"*  
Aluno do 2º ano
- "No outro dia o Bernardo passou-me uma rasteira eu ia bater-lhe, mas consegui controlar-me e não lhe bati."*  
Aluna do 2º ano
- "Ontem o João estava irritado com toda a gente e também se irritou comigo. Pensei: alguma coisa correu mal e eu vou ajudá-lo."*  
Aluna do 3º ano

## 2.6. Gratidão

A gratidão foi explorada a partir da palavra mágica "Obrigado" e do poema:

*"Há uma palavra mágica  
Gentil e bem educada  
Que cai bem a toda a gente:  
OBRIGADO ou OBRIGADA.*

*OBRIGADO, se és menino  
É ouvido com prazer.  
OBRIGADA, se és menina  
Não custa nada dizer.*

*Emprega-a todos os dias  
Com todos, e tu vais ver  
Como há montes de magia  
Na arte de agradecer."*

Rosa Lobato Faria (2004)

Depois de lermos a poesia em voz alta, cada aluno partilhou as situações em que normalmente dizia "Obrigado(a)", ou então quando recebia um "Obrigado". As histórias contadas pelos alunos incidiram, essencialmente, sobre as boas ações realizadas e o agradecimento que receberam.

Em conjunto construímos o mapa mental da *Gratidão*

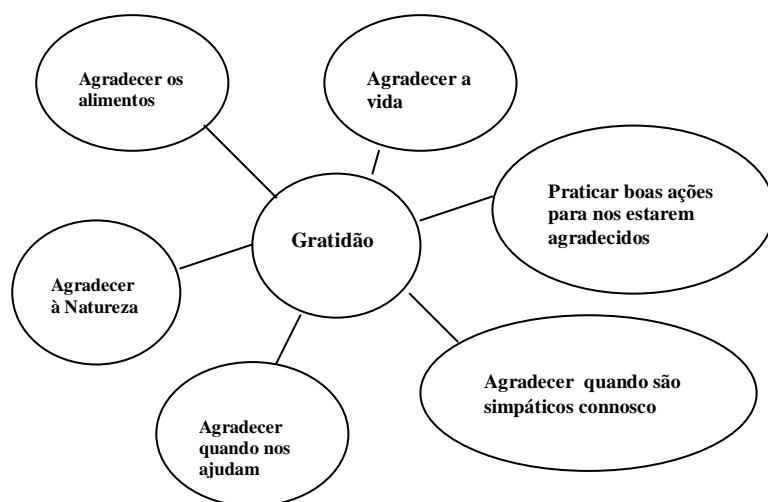


Figura III.14. Mapa mental da força de caráter *Gratidão*

Iniciámos a semana da gratidão com a “*Flor do Obrigado*” realizada num suporte (*gargalo de garrafa de plástico com tampa e, dentro dela, um pequeno quadrado de esponja molhada, própria para colocar flores vivas*), onde foi colocada uma flor. Essa flor simbolizava o sentimento de gratidão que cada aluno pretendia transmitir a alguém especial e abriu a “*Campanha do obrigado*”. Com essa dádiva receberam o seu primeiro “obrigado” e a partir daí foi a descoberta e a realização de mais ações com o objetivo de preencherem a tabela de registo dos “obrigados” (fig. 15). Foi surpreendente ver as suas expressões de felicidade por fazerem felizes as pessoas a quem dirigiam as suas ações.

No final do dia escreviam, no caderno da felicidade, a melhor ação praticada, de acordo com a sua apreciação pessoal.

Tabela para marcares os teus pontos. Um “Obrigado” = 1 ponto. Por cada “obrigado” que receberes pinta uma carinha e assim, vais acumulando pontos através dos “obrigados” que registares.

NOME \_\_\_\_\_

início dia: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Dias da semana								Total de obrigados recebidos
<b>1ª SEMANA</b>	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	
	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	
	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	
	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	
	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	
	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	
	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	

Figura III. 15. Campanha do “Obrigado” – Tabela de registo

Os alunos empenharam-se em receber “obrigados” e em registar no caderno da felicidade as ações realizadas. A título de exemplo:

<i>“Eu dei o meu lugar a um menino que estava em pé e ele disse-me Obrigada”</i>	Aluna do 1.º ano
<i>“Eu dei a minha maçã ao meu irmão e ele disse-me Obrigado”</i>	Aluno do 1.º ano
<i>“Fiz o sumo de laranja para o almoço e a minha mãe disse-me: Obrigada”</i>	Aluna do 2º ano
<i>“Reguei as flores do jardim e a minha avó disse-me: Obrigado”</i>	Aluno do 2º ano
<i>“Estava no supermercado e uma senhora pediu-me para passar à frente e eu disse que sim e ela agradeceu-me”</i>	Aluna do 3º ano
<i>“Na quinta-feira fiz salada russa para o jantar e a minha mãe disse-me: Obrigado”</i>	Aluno do 3º ano

Para além da “Campanha do Obrigado” era também necessário agradecer aquilo que recebiam. Assim, baseados num dos cinco exercícios referenciados por Seligman, Stenn, Park e Peterson (2005) e anteriormente mencionados (pag.29), escreveram uma *Carta de gratidão* dirigida a alguém, a quem gostariam de agradecer alguma coisa especial.

## Virtudes e Forças de Caráter

### Gratidão



**Flor do Obrigado**





**Tarefa: Carta de Gratidão;**  
praticar boas ações e registar os **Obrigados** recebidos

“Há uma palavra mágica gentil e bem educada que cai bem a toda a gente: OBRIGADO ou OBRIGADA.

OBRIGADO, se és menino ouvido com prazer.  
OBRIGADA, se és menina Não custa nada dizer.

Emprega-a todos os dias com todos, e tu vais ver Como há montes de magia Na arte de agradecer.”  
Rosa Lobato Faria (2004)

Quando estava na escola, na zona dos bralhões, apareceu uma senhora com dois filhos. Eu saí dos bralhões e fui ajudar a senhora a emburmar os filhos.

Figura III.16. Força abordada na oitava semana: *Gratidão*

A figura 16 representa a sistematização dos principais procedimentos utilizados na exploração da força.

As boas ações registadas foram expostas num cartaz, na sala de aula.

**Cartas de *Gratidão*:** alguns exemplos ilustrativos que deixam transparecer as emoções, os sentimentos e o reconhecimento pela vida e pelas dádivas de cada dia, que os alunos conseguiram transmitir.

**Aos meus pais:**

*"Obrigada pela amizade.  
Obrigado pais pela família que tenho e pelos amigos que temos.  
Obrigada pela saúde.  
Obrigada pela vida.  
Obrigada pelo amor."*

Aluno – 2º ano



Aluno do 1.º ano

**"Minha querida Ana!**

*Quero agradecer-te as coisas que tens feito por mim.  
Obrigada pela paciência que tens comigo, quando eu quero brincar às lojas e tu tens dor de cabeça, mas mesmo assim brincas.  
Quero agradecer-te quando me arrumas o quarto e tens dor de costas.  
Por me teres feito sempre o jantar, mesmo quando a minha mãe não te pede.  
Por isso e por mais coisas quero agradecer-te.  
Obrigada Ana!"*

Aluna – 3º ano

## 2.7. Liderança

Esta força foi introduzida com a história do beija-flor, criada por nós, procurando desmistificar a ideia de líder, como o *"maior – posso, quero e mando"*, que constatámos existir em vários alunos. Procurámos mostrar que um bom líder é inteligente, criativo, humilde, corajoso, solidário, com sentido de justiça, em suma aquele que consegue conjugar um maior número de forças.

### História do Beija-Flor

*"Era uma vez um Beija-Flor que estava muito feliz a cantarolar, pousado numa árvore, na floresta, quando viu aproximarem-se alguns homens que se sentaram debaixo da árvore e que começaram a combinar uma caçada para o próximo domingo, nesse mesmo local, decidindo trazer um grande grupo de caçadores.*

*O Beija-Flor, inicialmente assustado com o que acabava de ouvir, encheu-se de coragem e ao mesmo tempo de esperança, pensando que era preciso agir quanto antes, convicto de que tudo iria correr bem. Decidiu avisar, de imediato, todos os animais da floresta, passando a palavra e combinando uma reunião para o dia seguinte de manhã.*

*No dia seguinte, lá estavam todos os animais. O Beija-Flor comunicou-lhes o que tinha escutado no dia anterior, sobre a pretensão dos caçadores de realizarem uma grande caçada, no domingo, na sua floresta. Disse ainda que, em conjunto, teriam de arranjar uma solução.*

*O coelho, tomando a palavra, disse que nesse dia ninguém poderia estar na floresta e que deveriam fugir para outro lugar. A girafa não concordava, dizendo que fugir não iria resolver a situação, porque os caçadores poderiam voltar noutro dia e apanhá-los de surpresa, o que seria bem pior. Alguns animais tomaram o partido da girafa e outros defendiam a ideia do coelho. Gerou-se uma discussão e ninguém conseguia entender-se. Então, o Beija-Flor pediu a palavra e com um tom conciliador disse que ambos tinham razão. Por um lado os caçadores não os poderiam encontrar, nesse dia, na floresta, por outro, fugir para outro lugar não faria sentido porque aquela era a sua casa e em qualquer dia os caçadores poderiam voltar, sem serem esperados. Propôs então*



a seguinte solução: quando os caçadores chegassem, deveria existir na floresta o mais profundo silêncio, os animais estariam escondidos nas suas tocas, os pássaros não cantariam e estariam escondidos na folhagem das árvores e os insetos estariam igualmente pousados e escondidos.

- Ótimo! Disse o coelho, mas como faremos depois? O leão e o tigre disseram que se atirariam aos caçadores e os fariam fugir. O Beija-flor, mais uma vez, lembrou que enquanto o leão e o tigre atacassem, outros caçadores poderiam disparar e matar qualquer um deles, isso não poderia acontecer de modo algum. O Beija-Flor continuou:

- Quem nos pode ajudar são as nossas amigas abelhinhas que são aos milhares. Elas, sim, poderão atacar os caçadores e impedir que eles disparem. Os outros animais concordaram com a ideia e aplaudiram a inteligência do Beija-flor e a sua maneira de resolver a situação, sem criar conflito entre os animais. No domingo, ao amanhecer, a floresta encheu-se de caçadores e cães. Quando eles pararam para se organizarem em grupos, reinava o mais profundo silêncio. Os pássaros não cantavam, as folhas das árvores não mexiam e não se viam animais em lado algum. Esta situação deixou os caçadores apreensivos, mas não os fez desistir. Com os seus cães começaram a formar grupos. Quando começavam a dispersar surgiu uma nuvem de abelhas envolveu-os a todos, deixando-os sem ver coisa alguma. A sua aflição foi tal que atiraram com as espingardas e começaram a fugir dali, para nunca mais voltarem."


A partir da história foram identificadas as forças de carácter implicadas na resolução da situação.


Os alunos testemunharam a vivência de situações em que tinham assumido a posição de líderes, bem como as forças que cada situação envolveu.

## Virtudes e Forças de Carácter

**Liderança**

- Ser verdadeiro
- Ser humilde
- Ter ideias novas
- Saber escutar
- Saber respeitar os outros
- Evitar as zangas
- Ser corajoso
- Ser justo





**Tarefa:** Procurar ser líder e ser exemplo

Figura III.17. Força abordada na nona semana: *Liderança*

Em conjunto construímos o Mapa mental da *Liderança*



Figura III.18. Mapa mental da força de carácter *Liderança*

As figuras 17 e 18 representam respetivamente a exploração da força *Liderança* e o mapa mental construído conjuntamente pelos alunos.

A cada aluno foi dada a oportunidade de ser líder e de desenvolver as atitudes e comportamentos que aquela força implicava. Assim, foram construídos crachás que identificavam o líder. Rotativamente, em grupos de dois e com o crachá ao peito procuraram, durante um dia, aplicar a força, o que aconteceu principalmente nas horas de recreio: ajudavam os colegas quando se magoavam ou quando estavam tristes, organizavam jogos, ouvindo as sugestões dos colegas, procuravam fazer cumprir os sinais de controlo, sempre que as situações o justificavam, entre outras tarefas. No final do dia, na aula, relataram as experiências que tinham vivido como líderes e fizeram o registo das situações mais importantes do dia, no caderno da felicidade. Depois de refletirem em conjunto as experiências vividas concluíram que ser “líder” era conseguir pôr em prática todas as forças que já tinham aprendido e praticado, sendo um exemplo para os colegas. Esta experiência continuou até ao final do ano letivo, de forma a dar a todos os alunos a oportunidade de serem líderes, por mais do que uma vez.

Exemplos de alguns registos da sua experiência como líderes:

*“No recreio ajudei um menino que se magoou, levei-o à enfermaria”*

*Aluno do 1.º ano*

*“O Tiago estava a discutir com o Francisco e eu fui ter com eles e disse-lhes: - luz amarela! respirem fundo! Eles olharam para mim e depois pararam e foi cada um para seu lado.”*

*Aluno do 2.º ano*

*“No recreio organizei uma brincadeira e convidei os meus amigos para brincarem e eles gostaram muito.”*

*Aluno do 2.º ano*

*“Consegui convencer o Tomás a não fazer uma brincadeira perigosa.”*

*Aluna do 3.º ano*

## 2.8. Humor

*“O sorriso é uma chave  
Que abre portas e janelas.  
Entre muitas coisas mágicas  
O sorriso é uma delas.”*

*O sorriso é simpatia  
Também pode ser amor.  
O sorriso tem magia  
Tem ternura e tem calor.*

*O sorriso dá carinho  
O sorriso faz amigos.  
Constrói tu, no teu caminho  
Uma ponte de sorrisos.*

Rosa Lobato Faria (2004)

Começamos por ler, em conjunto, a poesia o “Sorriso” e perguntamos aos alunos se concordavam com a poesia e se achavam que o sorriso tinha um poder

mágico. Esta discussão fê-los pensar sobre a importância de sorrir e a partir de experiências que vivenciaram com o sorriso acharam que ele tinha o poder de deixar bem dispostas as pessoas que os rodeavam.

A partir desta reflexão partimos para a história “A gargalhada”, criada por nós, com o objetivo de proporcionar aos alunos momentos de boa disposição:

#### História da Gargalhada

*Era uma vez um menino que se chamava João e que vivia no país das pessoas sérias, que não sabiam o que era sorrir, e muito menos, dar uma gargalhada. Certo dia o João andava a passear na floresta quando apareceu uma fada e lhe disse que ele tinha uma grande missão: teria de descobrir - “a gargalhada” e trazê-la para o seu país. O João ainda perguntou à fada o que era a “gargalhada”, mas só ouviu uma resposta muito distante “está no teu rosto!” O João não teve tempo de perguntar mais nada, porque a fada subitamente desapareceu. Voltou então para casa, pensativo, sem saber como encontrar a solução para o dilema que a fada lhe tinha colocado. Dizia para si mesmo: O que será isso a que ela chamou “gargalhada”? Talvez se venda na mercearia, lá compra-se quase tudo. Dirigiu-se então para lá.*

- Bom dia Sr. Manuel, por acaso vende gargalhadas?
- Gargalhadas? Retorquiu o merceiro, nunca ouvi falar. Mas para que é que isso serve?
- Não sei, pensei que me poderia dizer.
- Não, mas podes tentar na farmácia, lá têm todos os remédios...
- Obrigada! Vou lá perguntar.

*O João encaminhou-se para a farmácia. Teve de esperar porque estava cheia de pessoas doentes. Quando chegou a sua vez, perguntou:*

- Por favor vende gargalhadas?
- Gargalhadas? O que é isso? É algum remédio para a tosse? Perguntou o farmacêutico.
- Não sei, mas acho que é qualquer coisa que se põe no rosto.
- Ah! Então quem deve vender é a D. Isabel da perfumaria, ela é que vende todas as qualidades de cremes para o rosto.
- Pois é, tem razão, é lá que eu vou encontrar.

*O João dirigiu-se para a perfumaria e perguntou à D. Isabel:*

- Vende gargalhadas?
- Nunca ouvi falar, é algum creme?
- Não sei! A única coisa que eu sei é que tenho de descobrir as “gargalhadas”.
- Lamento, João mas não te posso ajudar.
- Obrigada e até outro dia.

*O João andava cada vez mais pensativo, sem saber como descobrir as “gargalhadas” de que a fada lhe falou. Resolveu então ir caminhar pela floresta, talvez encontrasse a fada e ela lhe dissesse mais qualquer coisa. Andou, andou, mas nem vestígios da fada. Já desanimado estava a pensar em voltar, quando avistou ao longe uma casinha. Aproximou-se e qual não foi o seu espanto quando viu escrito “Casa das gargalhadas”.*

*- Acho que encontrei o que procurava! Disse o João.*

*Empurrou a porta e entrou. As paredes estavam revestidas com espelhos e cada um deles dava uma imagem diferente. Num espelho ele tinha um nariz comprido e fininho, outro fazia-lhe a cabeça bicuda e umas grandes bochechas. O João, que nunca tinha esboçado um sorriso, viu-se a fazer caretas para ver o resultado no espelho. Entretanto, entra um gato e começa a dar gargalhadas sem parar. O João não sabia o que dizer, os seus lábios distendem-se os dentes brancos aparecem e produz uma sonora gargalhada. A seguir entra o elefante que toca com a tromba em todos os espelhos, que mais parecia uma serpente colada numa montanha enorme. Nenhum animal parava de rir e o João já limpava as lágrimas de tanto riso. A girafa ao ouvir tamanha algazarra foi ver de que se tratava e, ao entrar na casa, fica surpreendida com o seu pescoço gigante, que mais parecia cortado aos bocadinhos. As gargalhadas entoavam na floresta e o João sentia-se com mais vitalidade, com alegria, com vontade de correr e de contar a todos como é bom dar gargalhadas. Foi então que convidou os animais a irem com ele ao seu país para poderem colocar gargalhadas nos rostos das pessoas sérias. Eles concordaram e foram todos juntos. No caminho continuavam a rir só da lembrança das suas imagens nos espelhos. Quando chegaram ao país das pessoas sérias os três animais e o João iam sem parar, pulavam e mostravam uma alegria sem limites. Resolveram fazer coisas engraçadas: faziam caretas, davam cambalhotas, o João colocou o seu chapéu na cabeça da girafa e o gato fazia piruetas... enquanto isso não paravam de rir agarrados à barriga. Era impossível não ser contagiado com a sua alegria. Os habitantes do país das pessoas sérias não resistiram e começaram a fazer um esgar com os lábios, até que se transformou em grandes sorrisos. Muitas pessoas já tinham sido contagiadas pelo seu riso. Mesmo os mais resistentes não conseguiam aguentar e desatavam a rir. Passou um mês e o país das pessoas sérias nunca mais voltou a ser o mesmo. As pessoas passaram a brincar, a estar bem-dispostas, a sorrir constantemente e já não reprimiam uma boa gargalhada. Quem começou a ter menos clientes foi a farmácia. As pessoas passaram a ter mais saúde e a não precisarem de tomar tantos remédios. Um ano depois o país passou a ser conhecido pelo “País das pessoas felizes”.*

A partir da história foram identificadas e exploradas com os alunos as situações de humor e as suas implicações para a saúde física e mental do indivíduo.

Em sequência, os alunos que quiseram, contaram histórias engraçadas ou anedotas, que fizeram rir todos os colegas.

A figura 19 sistematiza as etapas de exploração da força *Humor*.

## Virtudes e Forças de Caráter

### **Humor**

- **Ser engraçado**
- **Estar bem disposto**
- **Fazer as pessoas rir**
- **Contar histórias engraçadas**

**Tarefa:** Procurar ser alegre e divertido. Em casa, criar boa disposição.

O sorriso é uma chave  
que abre portas e janelas.  
Entre muitas coisas mágicas  
O sorriso é uma delas.

O sorriso é simpatia  
Também pode ser amor.  
O sorriso tem magia  
Tem ternura e tem calor.

O sorriso dá carinho  
O sorriso faz amigos.  
Constrói tu, no teu caminho  
Uma ponte de sorrisos.

Rosa Lobato Faia (2004)



Figura III.19. Força abordada na décima semana: *Humor*

Com a colaboração de todos foi elaborado o mapa mental da força (fig. 20) e como tarefa da semana foi pedida a prática da gargalhada e da boa disposição. Os alunos delinearam as suas ações e assumiram o compromisso de, em casa, procurarem deixar os pais bem dispostos e fazê-los sorrir ou rir.

### Mapa mental do *Humor*

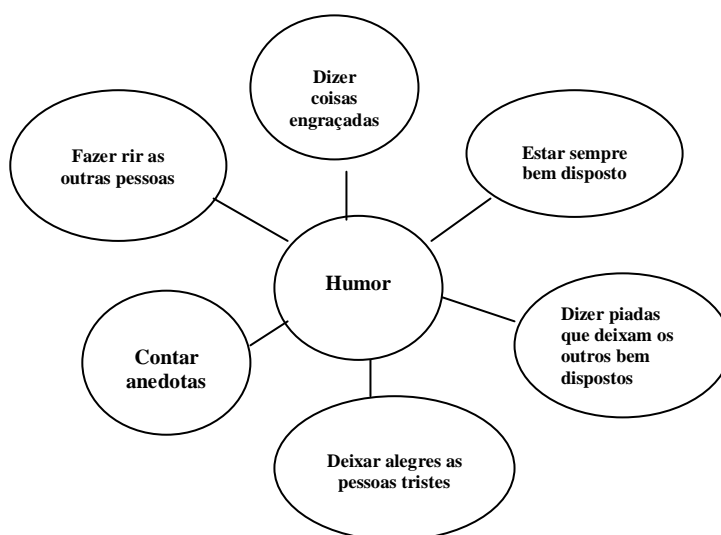


Figura III.20. Mapa mental da força de caráter *Humor*

Exemplos de registos no caderno da felicidade sobre a aplicação da força:

*"Ontem quando o meu pai chegou a casa comecei a contar-lhe piadas e ele fartou-se de rir"*

*Aluno do 1.º ano*

*"Fui passar o fim-de-semana a casa da minha avó e ela é muito divertida, contou tantas piadas que nos fartámos de rir e eu ajudei-a também a contar"*

*Aluno do 2.º ano*

*"No sábado costumo brincar mais com o meu irmão e fizemos o jogo das caras feias. Foi tão engraçado, fartámo-nos de rir"*

*Aluno do 2.º ano*

*"Na semana passada foram jantar à minha casa uns amigos dos meus pais. Depois do jantar, começamos a contar anedotas e fartamo-nos de rir."*

*Aluna do 3.º ano*

## **2.9. Cidadania**

A abordagem desta força partiu de vivências dos alunos e de memórias positivas de aplicação da *Cidadania*. Uma das alunas começou por relatar uma situação que tinha vivenciado no fim-de-semana anterior. Tinha ido com os pais fazer compras a um Centro Comercial e ao passar, viu um senhor sentado com um papel de gelado na mão a jogá-lo para um caixote de lixo que estava um pouco distante. Não conseguiu acertar e o papel caiu no chão. Ele apercebeu-se disso, mas continuou sentado sem nada fazer. A aluna, ao ver esta atitude, foi prontamente, apanhar o papel e colocou-o no lixo. O senhor apercebeu-se do seu ato e comentou: *"- Foste uma linda menina, eu é que não me portei bem"*. Todos aplaudimos a sua ação e achamos que provavelmente este senhor aprendeu muito com esta aluna e talvez, numa próxima vez, tenha mais cuidado para não deitar papéis no chão. A partir deste testemunho outros se seguiram, contribuindo para dar vida às múltiplas facetas da *Cidadania*.

A partir destes relatos foram refletidas as forças envolvidas, as atitudes que cada um tinha tomado e as consequências de cada situação.

Numa outra turma um aluno referiu que tinha ido passar um fim-de-semana a casa de uns primos, que residiam numa aldeia litoral e aí participou numa campanha de limpeza da praia. Com luvas calçadas, ele e os primos ajudaram a tornar a praia mais limpa.

Nas restantes turmas, a exploração da força foi iniciada com as situações vividas por estes alunos que, de igual modo, despoletaram as intervenções de outros, contribuindo para a partilha de boas práticas e de bons exemplos da aplicação da cidadania.

## Virtudes e Forças de Caráter

### **Cidadania**

- Deitar os papéis no lixo
- Respeitar os outros
- Cumprir as regras na sala de aula
- Respeitar a Natureza
- Manter os espaços limpos

**Tarefa:** Praticar uma ação, em cada dia da semana, que promova a prática da cidadania




Figura III. 21. Força abordada na décima primeira semana: *Cidadania*

A fig 21 representa a sistematização dos vários procedimentos utilizados na exploração da força *Cidadania*.

Desta reflexão foi construído coletivamente o mapa mental desta força (fig. 22).



Figura III. 22. Mapa mental da força de caráter *Cidadania*

Na sequência da aplicação desta força os alunos registaram no *caderno da felicidade* as ações praticadas. A título de exemplo:

“Eu separo o lixo em casa e nunca deito papéis para o chão”  
 “Tento ser bom cidadão e ajudo a minha mãe a separar o lixo.”  
 “Vendi pirilampos mágicos com os escuteiros.”  
 “Quando combinámos o jogo, no recreio, respeitei a opinião dos membros da minha equipa.”

Aluno do 1.º ano  
 Aluno do 2.º ano  
 Aluno do 2.º ano

“Hoje joguei futebol e perdemos. Isso não me interessou, eu defendi a minha equipa e disse-lhes que o que interessa é participar.”

Aluno do 3.º ano  
 Aluno do 3º ano

## 2.10. *Equidade*

Iniciámos a abordagem da força com a procura, no dicionário, do significado da palavra, uma vez que vários alunos mostraram desconhecer este termo. A partir daí, começaram a recordar vivências positivas em que a tinham aplicado. Um dos alunos referiu que foi convidado para uma festa de anos onde estavam alguns meninos que não eram seus amigos. No final da festa organizaram jogos em que tinham de constituir duas equipas, cada uma com o seu líder. Este aluno foi um dos líderes e teve de escolher o seu grupo. Apesar de alguns meninos não serem seus amigos, ele escolheu dois deles para participarem consigo no jogo e tratou-os da mesma forma que aos seus amigos. Satisfeito, referiu que desde que isso aconteceu, esses meninos mudaram o seu comportamento com ele e passaram a procurá-lo e ficaram amigos.

Todos aplaudimos esta história. Muitos outros testemunhos se seguiram e, em conjunto, construíram a força *Equidade*.

O aluno que relatou a história do fim-de-semana foi convidado a ir partilhá-la com os colegas das outras turmas. A partir do seu relato, outros alunos mencionaram vivências positivas que contribuíram para construir o mapa mental da *Equidade* (fig.24).

A fig. 23 representa a sistematização das etapas de exploração da força *Equidade*

### Virtudes e Forças de Caráter

***Equidade***

- **Repartir igualmente por todos**
- **Dar a todos a mesma oportunidade**
- **Cumprir as mesmas regras**

**Tarefa:** Praticar uma ação ,em cada dia da semana, que promova a prática da equidade.




Figura III. 23. Força abordada na décima segunda semana: *Equidade*

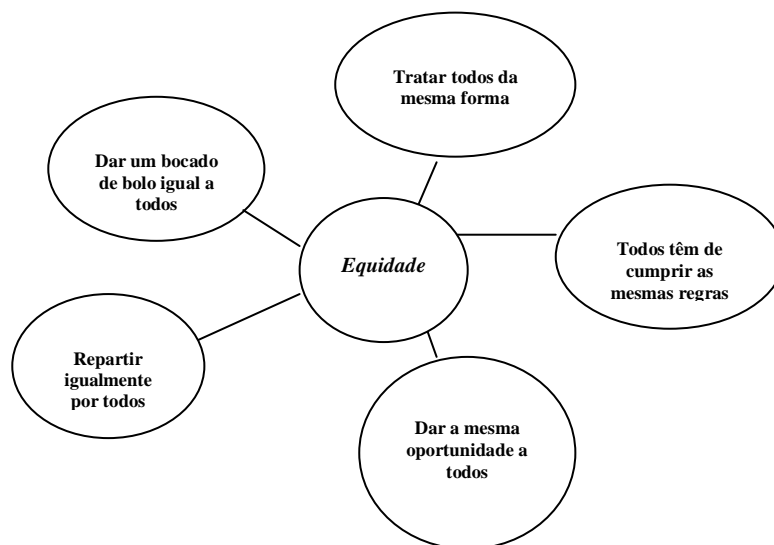


Figura III. 24. Mapa mental da força de caráter *Equidade*

Na sequência da aplicação desta força os alunos registaram no *caderno da felicidade* as ações praticadas. A título de exemplo:

*“Quando eu trouxe bombons, não dei só aos meus amigos, dei a todos.”*

*Aluno do 1.º ano.*

*“No recreio eu tratei o Pedro da mesma forma que o Tomás, ainda que ele não fosse o meu melhor amigo”*

*Aluno do 2.º ano*

*“Quando estávamos a combinar o trabalho, todos tivemos oportunidade de falar e de dizer as nossas ideias.”*

*Aluno do 3.º ano*

### 3. Exercícios práticos para promoção das virtudes e forças de caráter

Pretendendo reforçar o uso das forças mais presentes, partimos das investigações de Seligman e colaboradores (2005) sobre como criar nas pessoas uma felicidade duradoura e dos exercícios propostos aos participantes no estudo, já anteriormente referidos (pag.29), que aqui relembramos (1. escrever e entregar uma carta de gratidão a alguém que tivesse sido especialmente simpático e a quem ainda não tinham agradecido; 2. Escrever três coisas boas que aconteceram em cada dia e as suas causas, todas as noites, durante uma semana; 3. Escrever sobre um momento particularmente feliz, em que estiveram no seu melhor e as forças pessoais que a situação envolveu, relendo a história uma vez por dia, todos os dias, durante uma semana e refletindo sobre as forças identificadas; 4. Usar as cinco melhores forças, de uma forma diferente e em diferentes contextos, todos os dias, durante uma semana; 5. Usar as suas 5 melhores forças, mais vezes, durante a semana seguinte) e desenvolvemos com os alunos um conjunto de atividades, que descrevemos a seguir. A sequência temporal da apresentação destes exercícios é sistematizada no quadro IV.2 (pag.161). A sua exploração decorreu conforme a seguir explicitamos:



### **Carta de gratidão** (atividade 1 de Seligman et al., 2005)

Esta tarefa foi explorada com os alunos, no âmbito do estudo da força de carácter *Gratidão* e já referenciada nesse ponto do Programa apresentado. Para além de praticarem “*boas ações*” para gerarem o agradecimento dos outros, esta tarefa veio completar, nos alunos, o sentido da gratidão e levá-los a sentir e a reconhecer aquilo que os outros fazem por si. Assim, no decorrer da aula, foram convidados a escrever uma carta de gratidão a alguém que tivesse sido especialmente simpático, positivo para eles e a quem ainda não tinham tido oportunidade de agradecer. Depois de escreverem, entregaram essa carta a quem se destinava.

**“Três coisas boas do dia”/ “O que me fez feliz hoje”** (atividade 2, Seligman et al., 2005)

É habitual que no final do dia os alunos contem em casa os incidentes que ocorreram na escola: “*o colega que troçou de mim*”, “*a professora que ralhou comigo*”, “*o menino que me empurrou*”... Mas quantas coisas boas aconteceram nesse dia e que foram abafadas pelos incidentes negativos? Seligman (2002a) fala no aumento comprovado dos níveis de felicidade de quem faz esta atividade diariamente, pelo que merece que seja treinada e posta em prática, com um objetivo claro: treinar a atenção ao melhor da vida, possibilitando que o “*Efeito de Pigmaleão Positivo*” crie nas nossas mentes a capacidade de imaginar uma realidade positiva futura, aumentando a possibilidade de acreditarmos que ela é possível. Esta postura deve começar o mais cedo possível e fazer parte dos nossos hábitos e da nossa vida.

Assim, os nossos alunos levaram diariamente esta tarefa para casa: “Escrever no *caderno da felicidade* três coisas boas que aconteceram e as suas causas”. A partir de outubro, passámos a designar o exercício por “O que me fez feliz hoje”. Esta alteração deveu-se ao facto dos alunos mostrarem, nesta fase, ter mais consciência das coisas que os faziam felizes e de estarem mais atentos e despertos para elas. Nos registos que efetuaram sobre essas situações passaram a mencionar também quais as forças de carácter que envolveram e concretizaram.

A escolha das “três coisas boas” ou “o que me fez feliz hoje” não se restringiu ao contexto escolar, mas teve aí a sua maior incidência. No fim-de-semana este trabalho foi feito em parceria com os pais, traduzindo experiências diversificadas e envolvendo a família em vivências conjuntas.

No final da semana, preferencialmente à sexta-feira, os professor e os alunos em cada turma, organizaram um plenário para partilhar as coisas boas que aconteceram na semana e que tinham sido elencadas através desta atividade e as suas consequências, quer através da leitura dos registos efetuados, quer através dos testemunhos dos próprios alunos. Estes momentos constituíram espaços privilegiados de partilha e de motivação para a continuidade da atenção e gratidão às experiências de vida positivas. Pretendeu-se que fossem sempre muito valorizadas pelos professores, destacando e enaltecendo as boas ações praticadas ou vividas e a felicidade que promoveram no próprio ou nos outros.

A título ilustrativo apresentamos os seguintes registos que retirámos dos cadernos da felicidade:

*"O Vasco apanhou-me as canetas porque é meu amigo."  
"Brincar à apanhada com a Maria do Mar, porque nos divertimos."  
"A minha amiga Beatriz ajudou-me quando me aleijei, porque gosta de mim."  
"Foi apagar o quadro, porque faço poucas vezes"  
"A Sofia brincou comigo quando eu estava triste, porque ela é amiga."  
"Foi ajudar a tia a pôr a mesa, porque isso a deixou feliz."  
"Ir passear com os meus pais, porque é bom estar com os dois."  
"Gostei muito de fazer o Ikebana, porque Ikebana é amor à natureza."  
"Eu gostei que a minha mãe me desse maminhos, porque é muito bom ela gostar de mim."  
"Gostei de plantar alfaces bebés, porque vou cuidar delas."*

Alunos do 1.º ano

*"Foi ter pintado um desenho com a minha mãe, porque ela pinta muito bem."  
"Foi ter decorado a mesa, porque a minha mãe ficou feliz."  
"Foi ter plantado uma flor, porque é bom ter a natureza em casa."  
"Foi ter ido passear ao campo, porque gosto muito do campo."  
"Foi ter ido à horta, porque gosto de cuidar das plantinhas"  
"Foi ter ajudado a minha irmã a arrumar o quarto, porque ela me deu um beijinho e disse "obrigada".  
"Ajudei a minha mãe a lavar a casa e ela agradeceu-me."  
"Foi brincar com os meus amigos, porque me diverti."  
"Hoje a minha mamã deu-me beijinhos, porque foi muito bom, porque ela me ama."  
"Hoje partilhei um brinquedo com um amigo, porque ele ficou feliz".  
"Foi ter feito Ikebana, porque é muito bom tratar bem as flores."  
"Hoje senti-me feliz porque foi a minha mãe que me foi buscar à escola."  
"Foi estar muito tempo com a minha mãe, porque ela nem sempre tem tempo."  
"Hoje senti-me feliz porque pus a mesa e o meu pai também me ajudou para fazermos uma surpresa à minha mãe e ela ficou feliz."*

Alunos do 2.º ano

*"Ter-me levantado e ver o sol radiante do meu lado, porque isso me deixou feliz."  
"Dar um beijinho à minha mãe, logo que acordei. Fiquei logo com muita vitalidade".  
"Ir andar com os meus pais à noite, porque gosto de passear com eles"  
"Ajudar a minha avó, porque ela me deu um beijinho"  
"Ter brincado com os meus amigos, porque foi divertido."  
"Adorei fazer Ikebana, porque estou ligada à natureza"  
"Gostei de fazer Ikebana porque deixei o meu amor nas flores"  
"Gostei de fazer relaxamento porque me fez feliz!"  
"Está um belo dia de sol e isso faz-me sentir bem."*

Alunos do 3º ano

A leitura dos registos evidencia uma consciência crescente das “coisas boas” identificadas pelos alunos, que começaram por ser, na sua maioria, muito concretas e muito dirigidas ao próprio sujeito (alunos do 1.º ano) para passarem,

progressivamente, a descentrar-se e a terem em conta a felicidade e o bem-estar do outro (2.º e 3.º ano).

### **Eu no meu melhor** (atividade 3 de Seligman et al., 2005)

Esta tarefa foi realizada na sala de aula. Cada aluno foi convidado a refletir sobre um acontecimento ou situação que o deixou particularmente feliz e orgulhoso de ser quem é, e em que esteve no seu melhor. Registou-a por escrito, no *caderno da felicidade* e mencionou as forças que essa situação envolveu. Leu esse registo uma vez por dia, durante uma semana, na turma, sendo que uma das leituras teria de ser feita em voz alta para todos os colegas.

Esta tarefa foi realizada depois de exploradas as várias forças.

A título ilustrativo apresentamos alguns textos compostos pelos alunos:

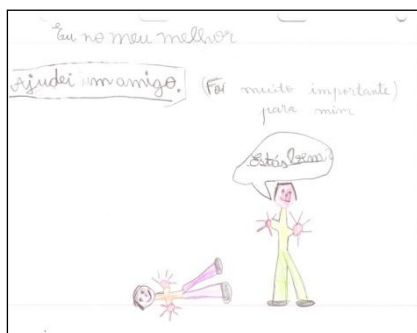
*“Ontem houve uma festa na catequese onde a minha irmã Inês participou. A minha mãe ajudou a preparar a festa porque ela é catequista do 9º ano. Quando regressávamos a casa a minha mãe começou a chorar porque do grupo dela só foi uma menina. Eu acalmei-a e ela parou de chorar e isso fez-me sentir feliz porque eu amo a minha mãe”*

Aluna do 2.º ano

*“Hoje a avó disse-me:*

*- Vai pensar no que te faz mais feliz. Eu, pé ante pé, deitei-me na pontinha mais macia do sofá com a cabecinha numa almofada de cetim vermelho e pus-me a pensar numa coisa que me deixara ficar com todos os talentos no meu coração. Não demorei tempo até lembrar que no dia 26/05/07, senti-me com um amor, uma gratidão, uma simpatia, um desejo de aprender, uma espiritualidade, únicos. Nesse dia recebi Jesus no coração e a principal razão é..... não sei, mas fez-me muito feliz”.*

Aluna do 3º ano



Aluno do 1.º ano

**Árvore dos Talentos** – “Praticar os talentos todos os dias” (atividades 4 e 5 de Seligman et al., 2005)

Depois de trabalhadas 11 das forças de caráter da lista de Peterson e Seligman (2004) e referidas anteriormente, foi construída com os alunos a “árvore dos talentos”.

A “árvore dos talentos” utilizou todas as forças de caráter, contudo, como até ao momento não tinham sido exploradas todas elas, em consequência do tempo disponível para a aplicação do programa, foi necessário, durante três sessões, abordar as restantes. Esta abordagem não foi feita da forma aprofundada como tinha acontecido com as outras atrás apresentadas, mas procurando, do mesmo modo, construir com os alunos o significado de cada uma e os respetivos mapas mentais, apelando às suas memórias positivas. Esse trabalho foi transcrito no *caderno da felicidade*.

A “árvore dos talentos” (Fig. 24), tal como o nome indica, é um painel de turma que representa uma árvore em que as flores são os alunos, representados com uma pequena fotografia circular. Ao redor de cada fotografia foram dispostos os cinco talentos/forças, representados por recortes de papel colorido (a mesma cor, escolhida aleatoriamente, para cada força/talento) também circulares e com o nome da força inscrito. Para selecionar as cinco melhores forças de cada aluno tomou-se como ponto de partida os resultados obtidos nos questionários e nas entrevistas que constituíram o pré-teste e que permitiram a identificação das cinco forças mais cotadas - *signatures strengths* (Parks & Peterson, 2009) a que passámos a chamar “talentos”. O dia em que foram revelados aos alunos os seus cinco talentos foi de grande expectativa e deixou-os muito reconfortados, principalmente aqueles que na turma revelavam mais problemas e dificuldade em aprender. Foram entregues, a cada um deles, os círculos coloridos com a correspondente designação da força, que colaram na árvore, à volta da sua fotografia. Os mais pequeninos necessitaram de alguma ajuda do professor. Ao lado da árvore foram colocadas, pelos alunos, as sínteses de cada uma das forças estudadas a partir dos mapas mentais construídos, coletivamente, pela turma.

Depois de identificados os talentos tornou-se fundamental dar-lhes vida, reforçá-los e dar a cada aluno a responsabilidade de os cuidar, promover e aplicar, diariamente. Eles passaram a integrar o seu repertório de coisas boas a enaltecer. Assim, foi pedido a cada um que reforçasse, em cada dia, um talento diferente, durante uma semana e que registasse no *caderno da felicidade*, no final do dia, as ações mais importantes que tinha desenvolvido. Para isso, foram refletidas com os alunos, as possíveis ações a realizar diariamente. Eles próprios fizeram o planeamento semanal no *caderno da felicidade*. Com os mais pequenos (alunos dos

1.º e 2º ano), foi-lhes pedido que indicassem, dia-a-dia, uma tarefa especial que iriam realizar para aplicar o talento. Esta prática deveria ser continuada pelo máximo de tempo possível, dependendo do grau de motivação e de resposta dos alunos. No final da semana, no plenário de turma, foram partilhados os registos efetuados, as boas ações praticadas e as suas consequências. Os professores tinham como tarefa reforçar e enaltecer as ações desenvolvidas pelos alunos.



Figura III. 25. Árvore dos talentos

Dessa prática surgiram registos, no *caderno da felicidade*, a título de exemplo:

*"Pensei deixar os trabalhos para o dia seguinte, porque era fim-de-semana, mas pensei melhor e resolvi fazê-los. Quando terminei fiquei feliz por ter conseguido".*

*Aluna do 3.º ano*

*"Fui à capela rezar e lembrei-me do padre que me batizou e que já morreu, mas continuo a pensar que ele olha por mim e me protege."*

*Aluna do 3.º ano*

*"Eu estava a ver uma paisagem tão linda, que nem dei pelo tempo passar."*

*Aluno do 3.º ano*

*"Apanhei um papel que vi no chão e coloquei-o no caixote do lixo"*

*Aluna do 1.º ano*

*"Eu estava a jogar futebol e a outra equipa já tinha metido um golo, mas eu pensei que ainda podia ganhar e esforcei-me para o conseguir e ganhámos".*

*Aluno do 2.º ano*

*"Acordei antes dos meus pais, cheia de energia e coloquei a mesa para o pequeno-almoço. Nem preciso de dizer que os meus pais ficaram radiantes com a surpresa".*

*Aluna do 2.º ano*

*"A minha amiga achava-se a melhor, mas eu disse-lhe que todos somos bons em alguma coisa".*

*Aluna do 2.º ano*

*"Hoje a professora Carla explicou coisas sobre os animais. Eu gostei muito e quis saber mais coisas e perguntei."*

*Aluno do 1.º ano*

*"Em casa separei o lixo para reciclar".*

*Aluno do 1.º ano*

### Caixinha de pensamentos

Esta atividade foi introduzida no programa em abril de 2007 e foi criada por nós, tendo como referência as investigações de Fredrickson e Losada (2005), já anteriormente mencionadas, de que para dominar a toxicidade dos aspetos negativos

e promover o florescimento, serão necessárias experiências positivas, num rácio apreciavelmente superior ao das experiências negativas, na razão de 2.9/1. Partimos do princípio de que os pensamentos positivos e negativos são alimentados pela relevância que lhe damos e que depende de cada um de nós reforçar mais uns ou outros. Assim, como podemos transformar o papel velho em papel novo, esta atividade ilustrou a capacidade que temos em diluir os pensamentos negativos e sobre eles fazer surgir as coisas positivas do nosso dia-a-dia.

A caixinha de pensamentos foi representada por uma caixa fechada (por exemplo de sapatos) e com uma ranhura. Sempre que os alunos tivessem pensamentos negativos que os atormentassem ou os deixassem tristes, deveriam escrevê-los num pequeno retângulo de papel (cerca de  $\frac{1}{4}$  de uma folha A4), dobrá-lo e colocá-lo na ranhura da caixinha dos pensamentos. Por cada pensamento negativo que escrevessem e colocassem na caixa, teriam de escrever, no *caderno da felicidade*, três coisas positivas. No caso dos alunos do 1.º ano, como inicialmente tinham dificuldade em escrever frases, podiam desenhar ou escrever pequenas palavras, registando de alguma forma uma coisa bonita, de que gostassem muito, no *caderno da felicidade*.

Quando iniciamos a atividade, os alunos estavam sempre a escrever pensamentos e a introduzir na caixa e, simultaneamente a escrever no *caderno da felicidade*. À medida que o tempo passava, começaram a espaçar a escrita de mensagens negativas e os professores necessitaram de os relembrar. Atribuímos esta atitude ao facto de ser novidade no início. Além disso, eles referiram como razão para essa diminuição o facto de terem progressivamente menos pensamentos negativos.

Colocámos como hipótese que essa diminuição talvez se devesse um pouco a cada uma destas situações.

Algumas das questões colocadas pelos professores aos alunos durante esta atividade foram: “*Sentiram-se menos tristes? O ato de pensar em coisas boas fez superar a tristeza? Transformaram o negativo em positivo e esperançado?*”

Nos finais de junho terminámos este processo de escrita de mensagens e chegou o momento de abrimos a caixa. O papel foi rasgado em pequenos bocadinhos, foi colocado de molho em água, de um dia para o outro, depois triturado

e, por último, efetuada a pasta de papel que, depois de colocada na rede e secar, deu origem a papel novo.

A partir destes procedimentos realizados conjuntamente com os alunos, revivemos todo o processo desde o início e o significado de cada etapa. Por um lado, recordámos o que sentiram quando escreveram três coisas positivas no *caderno da felicidade*, em contraponto por cada pensamento negativo; por outro, o processo de reciclagem, como uma forma metafórica e efetiva de dar uma nova vida às emoções que pretenderam diluir e substituir, através da gestão consciente dos seus pensamentos.

No final, no papel novo produzido, os alunos escreveram mensagens positivas das vivências que tinham partilhado e falaram das emoções e daquilo que os deixara felizes.

As figuras 26 e 27 sistematizam os procedimentos utilizados na reciclagem do papel e a escrita de mensagens no novo papel produzido.



Figura III. 26. Reciclagem de papel

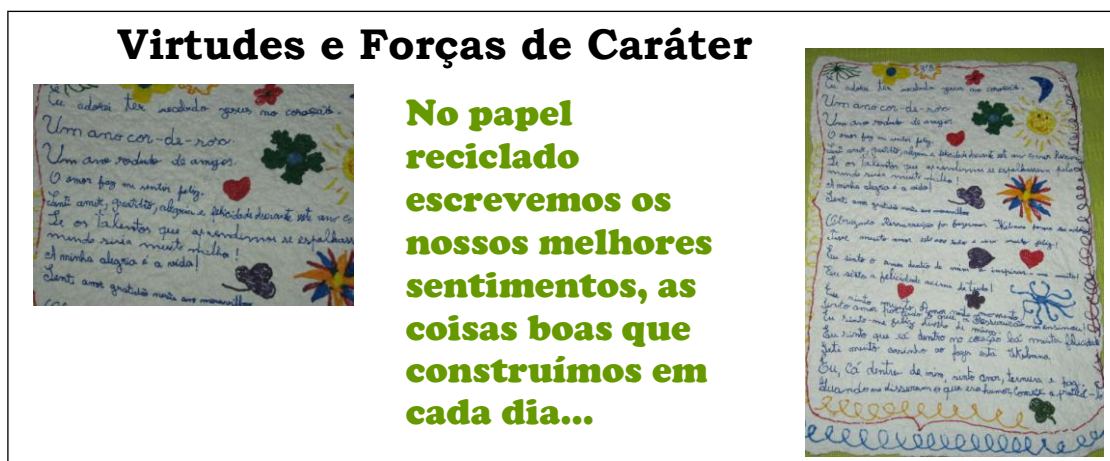


Figura III. 27 – Escrita de mensagens positivas no papel produzido


## Mensagem do dia



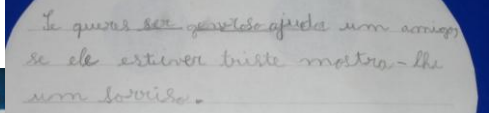
Com a intenção de reforçar a vivência de cada força trabalhada e de partilhar com os colegas de outras turmas as experiências mais relevantes e gratificantes, uma vez por semana, cada uma das turmas ficou responsável por escrever a mensagem do dia e de ir lê-la às restantes turmas do grupo experimental, o que se traduziu em quatro mensagens semanais.

Essas mensagens foram, de um modo geral, produzidas pelo coletivo da turma, enquanto que, noutras situações foram os alunos, individualmente, que de modo rotativo, se prontificaram a escrevê-las. Elas foram a expressão do trabalho realizado no âmbito das forças de carácter e permitiram o conhecimento coletivo dos resultados das boas ações praticadas.

### Virtudes e Forças de Carácter

**Mensagens**  
**Semanalmente, escrevemos mensagens sobre as forças de carácter que trabalhamos e fomos lê-las à sala dos nossos colegas.**



A propósito da  
**“Bondade e Generosidade”**

Figura III. 28. Exemplos de escrita de mensagens pelos alunos

Foram registadas mensagens decorrentes da prática diária dos talentos. A título de exemplo:

“Quando a Carla me deu o trabalho para fazer eu pensei que ia conseguir acertar e consegui” -  
 “Eu tenho cuidado e não subo ao muro, porque é perigoso” -  
 “Preocupe-me com um menino do 1.º ano e ajudei-o” -  
 “Perdoei a Carolina por me ter arranhado a cara.” -  
 “Rezei muito para que a minha primeira comunhão corresse bem” -  
 “Fiquei muito entusiasmado em aprender coisas novas, como o Ikebana” -  
 “Hoje fui passear ao campo e apreciei a beleza das árvores e das flores” -

aluno 1.º ano  
 aluno 1.º ano  
 aluno 2º ano  
 aluno 2º ano  
 aluno 3º ano  
 aluno 2º ano  
 aluno 3º ano



### **Ações desenvolvidas nas sessões finais do programa**

Durante os meses de outubro e novembro foram desenvolvidas algumas atividades com as mesmas turmas envolvidas no Programa, que permitiram recapitular e sistematizar o trabalho realizado no ano letivo anterior.

Essas atividades, que explicitaremos de seguida, consistiram resumidamente, na preparação de uma peça de teatro, com base na obra *“Viva o reino da terra”* (Oliveira, 2012), que integrou e sistematizou os temas trabalhados no Programa; na escrita de um texto sobre o tema *“Plantei uma sementinha de amor”* que decorreu da peça de teatro anteriormente mencionada; na escrita de três coisas boas após uma crítica negativa *“Sobrecompensar o negativo”* introduzida na sequência dos estudos realizados por Fredrickson e Losada (2005), já anteriormente referidos; por último, na escrita de *“Receitas para ser feliz”* que decorreu de todo o trabalho realizado e apelou às memórias positivas dos alunos sobre a aplicação das forças e virtudes.

#### **Peça de teatro “Viva o Reino da Terra”**

Viva o Reino da Terra (Oliveira, 2012) é uma peça de teatro que sistematiza o percurso efetuado no desenvolvimento do programa e aborda as grandes áreas trabalhadas. Conta as aventuras da Imperatriz Amor-Perfeito e dos seus amigos da Terra Encantada que aos poucos se foi transformando em Terra Envenenada e aborda temas de grande importância como a sustentabilidade, alimentação saudável, além de valores como amor, amizade, tolerância e respeito.

A introdução desta peça não estava inicialmente prevista. Ela aconteceu por acaso, num contacto com a escritora que veio a Portugal proferir umas conferências. Numa conversa informal verificamos que a peça continha os principais conceitos abordados no Programa, permitindo criar um rol-play que envolvesse os alunos e os vestisse de personagens, que perante situações difíceis teriam de colocar em prática as forças exploradas ao longo do Programa, para além de utilizar o Ikebana e conceitos ligados à ecologia e ao ambiente.

Contudo, este trabalho pressupunha alguma disponibilidade por parte dos professores, uma vez que a peça envolveria as quatro turmas do grupo experimental e, conseqüentemente, a preparação de cenários, adereços, realização de ensaios, o que se tornou inviável no espaço de tempo de que dispusemos. Assim sendo, a peça

foi lida pelos alunos em todas as turmas e feita a dramatização apenas de algumas passagens.

### Plantei uma sementinha de amor

A finalização da peça de teatro, atrás referida, previa a distribuição pela audiência, de envelopes com sementes que tinham escrito: *“Uma semente de amor. Planta-a!”*

Cada aluno recebeu assim um envelope com essa mensagem escrita e com algumas sementes de trigo. Em cada turma as sementes foram colocadas num prato, com um pouco de água, para germinarem. Passado algum tempo as sementes deram origem a uma pequena seara verde, que constituiu, metaforicamente, o símbolo de união entre todos.

A fig. 29 representa a abertura dos envelopes e a sementeira de trigo que fizeram em cada turma.

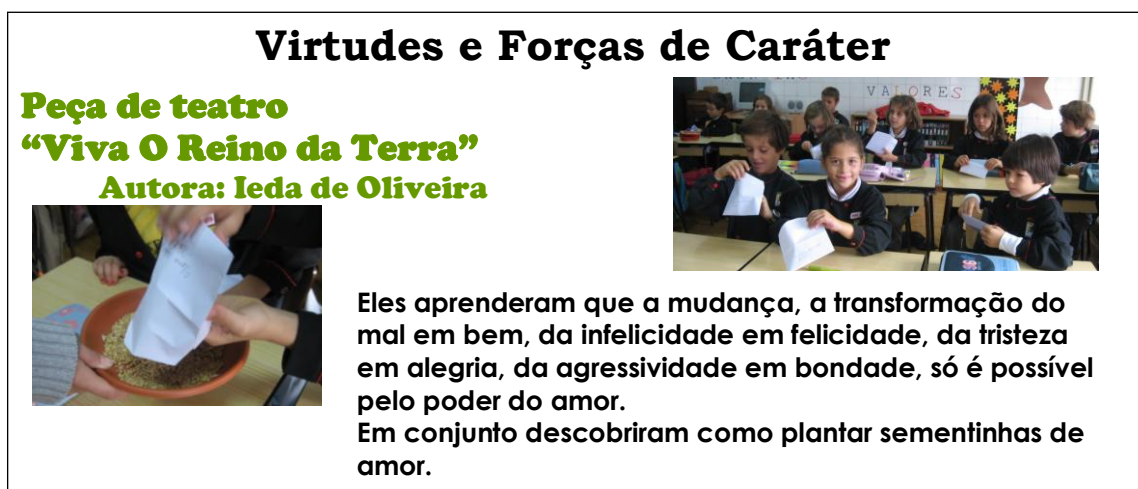


Figura III. 29. Abertura do envelope e sementeira do trigo

Partindo desta ideia e refletindo o conteúdo da peça, foi feita com os alunos a reflexão sobre as diferentes formas de semear amor à nossa volta, através das ações, das palavras, das atitudes, do sorriso... Em suma, em conjunto, foram recapituladas e sistematizadas as forças que aplicaram no dia-a-dia, os benefícios que colheram e as pessoas que fizeram felizes.

A partir desta reflexão cada aluno escreveu um texto no *caderno da felicidade*, transmitindo o que sentia e como podia praticar e semear amor à sua volta.

A título ilustrativo apresentamos alguns textos:

**“Plantei uma sementinha de amor”**

*“Os meus primos não tinham nada para fazer e eu disse-lhes que eles podiam brincar comigo e eles ficaram felizes.”*

*“Quando dei o meu Ikebana à minha tia, ela ficou feliz e disse Obrigada.”*

*“Eu ajudei a minha mãe que está um bocadinho doente e não podia fazer o jantar, mas eu fiz o jantar e ela disse - obrigada querida!”*

*“Eu fui à cozinha e a minha mãe estava a chorar e eu fiz um desenho para ela.”*

Alunos do 1.º ano

*“A semente é amor em mim*

*Fiz dela, passo a passo, uma árvore*

*Pus a mesa, fiz as camas...*

*Essas pessoas (os meus pais) ficaram espantados. Adoraram!*

*Há mesmo sementes mágicas!*

*Sim tenho molhos delas*

*Vou plantá-las nos corações dos outros.”*

Aluno do 2.º ano C

*“Eu tenho dentro de mim uma semente de amor, mas não é uma semente qualquer. É de ouro!*

*A semente cresceu dentro de mim. Faz-me ajudar as pessoas que precisam. Ajudei a minha avó a limpar os pés da mesa. Ela ficou contente.*

*Sempre que ajudo fico com mais sementes de ouro. Com sementes novas tenho ainda mais vontade de ajudar.”*

Aluna do 2.º ano C

*“Normalmente é ao fim de semana que os dias são mais calmos. Nessa altura faço os possíveis por fazer o pequeno-almoço, decorar uma bandeja e levá-la à cama. Os meus pais ficam muito felizes porque sou capaz de mostrar o amor que sinto por eles.”*

Aluna do 2.º ano B

*“Ontem a minha professora deu-nos um pequeno e bonito envelope, uma preciosidade. Eram dez sementes de amor. A Professora explicou para que serviam. Eram para plantar, não no nosso quintal, não! Mas sim no quintal dos outros. Então foi o que eu fiz. Quando tocou para o recreio foi tiro ao alvo. Vi um menino chamado Tiago. Ele é do 1.º ano, estava a chorar porque uns meninos lhe tinham tirado o cromo de que mais gostava. Eu sorri para ele e disse-lhe que não ficasse triste, que a mãe lhe comprava outro. Depois disse-lhe uma piada. Ele começou a rir também. Foi assim que plantei uma das dez sementes de amor!”*

Aluna do 2.º ano B

*“Recebi uma semente de amor e vou plantá-la num jardim de ouro e prata; onde não há pesticidas e nem adubos; onde o mar brilha e escreve poesia; onde o sol nasce todos os dias na mesma janela acenando; onde não há sofrimento nem dor; onde o homem ama a mulher.*

*Esse é o mundo em que vou plantar a minha semente de amor.”*

Aluna do 3.º ano

A leitura destas mensagens deixou-nos estarecidas, pela sensibilidade, pela dedicação ao outro, pela consciência e pelo amor e até pela poesia evidenciados por estes alunos. Se outros resultados não existissem, estes registos, por si só, dizem-nos o quanto importante foi o trabalho que em conjunto realizamos e o quanto crescemos na vivência desta experiência partilhada.

### **Sobrecompensar o negativo**

Com o mesmo objetivo de levar os alunos a ultrapassarem os sentimentos negativos e a reforçarem as forças positivas, foi pedido a cada um deles que dissesse três coisas boas sobre um colega, a quem tinha feito uma crítica negativa e as escrevesse no *caderno da felicidade*. Este exercício foi introduzido na sequência dos

estudos realizados por Fredrickson e Losada (2005) e já referidos (pag.15). Para Luthar (2003), Educar pela positiva, não significa negligenciar o negativo ou fazer de conta que ele não existe, mas sim fazer o positivo suplantá-lo.

Esta tarefa, apesar de não se circunscrever à sala de aula, acabou por acontecer sempre só aí e, na maior parte das vezes, foram os professores que chamaram a atenção para ela, quando se apercebiam de alguma crítica negativa. Só muito raramente aconteceu ser realizada espontaneamente pelos alunos, necessitando sempre de ser incentivada. Por um lado, porque foi introduzida no início do mês de outubro e teve pouco tempo de prática; por outro, porque se revestiu de alguma dificuldade de aplicação, uma vez que integrava o conceito da humildade, do reconhecimento do erro e de uma forma construtiva de pedir desculpa. Ainda pode considerar-se que encerra alguma artificialidade no processo de comunicação.

Ilustramos os resultados com os seguintes registos dos alunos, escritos no *caderno da felicidade*:

"A Gabi é uma pessoa muito generosa. É uma ótima amiga e é inteligente"  
"A Inês é querida, simpática e ajuda-me muito."  
"O pai é bom, é amigo e dança muito bem".  
"O Miguel ajudou-me a apanhar o lápis, é simpático e amigo."  
"A mãe é uma pessoa muito especial, é querida e é a melhor mãe do mundo"

Aluno do 2ºano.  
Aluno do 2º ano  
Aluno do 1.º ano  
Aluno do 1.º ano  
Aluno do 3º ano

### **Receitas para ser feliz**

Estávamos a finalizar um percurso e era importante sistematizar o que havíamos aprendido. Tornava-se agora mais fácil pensar no que nos faz feliz e refletir nas diferentes formas de o conseguir. Em cada turma o professor construiu, coletivamente com os alunos, "*Receitas para ser feliz*", que foram registadas no *caderno da felicidade*. Este exercício apelou às experiências vividas, à memória dos sucessos e das coisas boas que aconteceram, como a prática das forças de caráter. Estas "receitas" foram lidas na turma, pelo menos uma vez por semana, depois da sessão plenária das sextas-feiras.

Apresentamos as "receitas" construídas em cada uma das quatro turmas do grupo experimental:

#### Receitas para ser feliz

*"Pensar nas coisas boas que nos acontecem"*  
*"Praticar os talentos todos os dias"*  
*"Ter gratidão"*  
*"Ter esperança"*  
*"Ser alegre"*  
*"Ser divertido"*  
*"Sorrir"*  
*"Amar"*  
*"Ser amigo"*

Alunos do 1.º ano

*Ajudar os outros."*  
*"Praticar os Talentos."*  
*"Agradecer: Obrigado!"*  
*"Lembrar todos os dias as coisas boas que aconteceram"*  
*"Fazer Ikebana"*  
*"Dar amor aos outros"*  
*"Dizer a verdade"*

Alunos do 2º ano B

*"Começar o dia com um sorriso."*  
*"Ajudar os outros."*  
*"Agradecer."*  
*"Praticar os talentos."*  
*"Ser otimista."*  
*"Amar as pessoas."*  
*Amar a Natureza."*  
*Respeitar a natureza."*  
*"Ter bom humor."*  
*"Ser altruísta."*  
*"Pensar nas coisas boas que nos acontecem todos os dias."*  
*"Saber perdoar."*

Alunos do 2º ano C

*"Saber amar"*  
*"Saber perdoar"*  
*"Ajudar quem precisa"*  
*"Ser amigo"*  
*"Saber agradecer"*  
*"Saber partilhar"*  
*"Ser justo"*  
*"Ter desejo de aprender"*  
*"Dizer a verdade"*  
*"Ter sentido de humor"*  
*"Apreciar a beleza"*  
*"Ser espiritual"*  
*"Saber escutar os outros"*  
*"Ser altruísta."*  
*"Ser otimista."*  
*"Ter coragem"*  
*"Ter autocontrolo"*  
*"Respeitar a natureza"*  
*"Ser leal"*  
*"Saber ser líder"*  
*"Ser persistente"*  
*"Respeitar os outros."*

Os alunos do 3º ano  
sistematizaram do seguinte  
modo:

*"Praticar os talentos."*  
*"Pensar em coisas boas"*  
*"Dizer Obrigado"*

Alunos do 3º ano

#### **4. Natureza – Agricultura Natural**

Na exploração da dimensão "Natureza" a nossa intervenção centrou-se, fundamentalmente, na prática da Agricultura, através da implementação da Horta Pedagógica, que para além de funcionar como um "laboratório vivo" no estudo das ciências (Morgado, 2008), onde os alunos têm oportunidade de ver e de realizar todo o processo de cultivo que envolve, desde o cuidar da terra e plantar, ao colher e consumir, também promove a prática de uma agricultura saudável e amiga do ambiente (Fetter, Müller & Silva, 2006).

Esta abordagem começou por pedir aos alunos que dialogassem com os pais e que pesquisassem em casa sobre problemas ambientais e agressões à Natureza.

Depois desta pesquisa foram sistematizados e refletidos com os alunos os principais problemas encontrados e procuradas formas de preservar a Natureza. Em conjunto, refletiu-se de que forma poderiam, em casa e na escola, dar o seu contributo para a mudança. Nesta reflexão foram identificadas algumas práticas amigas do

ambiente, como a agricultura, a separação dos lixos e a utilização racional dos recursos.

Quanto à separação dos lixos, os alunos foram incentivados a fazer em casa essa separação, uma vez que na escola já existiam práticas institucionalizadas que separavam o papel, do lixo orgânico.

Relativamente à utilização racional dos recursos, falamos de alguns cuidados a ter para obviar o desperdício de água e utilizá-la como um bem precioso para toda a humanidade, e do consumo de alimentos sem desperdício. Estas práticas deveriam ser incentivadas em casa e também desenvolvidas na escola, nomeadamente nas casas de banho e no refeitório, o que já constituía uma rotina da Instituição.

Num segundo momento foi pedido aos alunos que pesquisassem sobre formas de Agricultura Sustentável e Agricultura Convencional.

As pesquisas efetuadas e a reflexão sobre os conceitos foram objeto de discussão na turma e sistematizadas as principais implicações de uma e outra para a vida saudável dos seres humanos. Exploraram os conceitos de “Agricultura Biológica” e de “Agricultura Natural”, que depois de comparados se constatou que não são sinónimos. Enquanto a primeira utiliza alguns produtos químicos, de forma controlada, a segunda está completamente isenta desses produtos e recorre a compostos orgânicos feitos à base de restos de frutos, vegetais e cereais, para adubar a terra antes do cultivo. Depois desta reflexão decidimos iniciar a Horta Pedagógica com a prática da Agricultura Natural. Nesta fase iniciou-se um novo paradigma: os alunos começaram a aprender a observar a natureza, os seus ritmos, as fases do desenvolvimento das plantas e os ciclos de crescimento e de maturação; a importância de aprender a amá-la e a respeitá-la.

Estes conceitos foram abordados por analogia com as pessoas e os animais.

Numa terceira fase fez-se com os alunos a preparação da terra para o cultivo, a escolha das sementes e de algumas plantas para transplante, oferecidas por um engenheiro agrário, que nos deu preciosas informações sobre as sementeiras e plantações que nos propusemos fazer.

Assim, iniciámos o processo de adubagem com um composto orgânico feito à base de casca de arroz, farinha de alfarroba, ervas secas, feno e bagaço de azeitona. Este composto, depois de fermentado, foi colocado na terra. Uns dias depois

iniciámos a sementeira de espinafres, rabanetes, batata; transplantámos alfaces e feijoeiros, couve coração de boi e brócolos.

As sessões de trabalho no âmbito da Agricultura consubstanciaram-se, fundamentalmente, na atividade experimental na Horta Pedagógica, seguida sempre de um período de reflexão em sala de aula, sobre o que observaram, as diferenças encontradas no crescimento das plantas e sobre o trabalho realizado no dia. Estes momentos decorreram após uns breves minutos de relaxamento, cerca de 5 minutos e ao som de música ambiente.

Os quadros que apresentamos a seguir documentam as atividades realizadas (Figs. 30 a 38).



Figura III.30. Preparação da terra para o transplante de alfaces e de feijoeiros

Todo o processo de cuidar da terra foi desenvolvido com um sentimento de respeito e gratidão pela Natureza. Cada aluno plantou a sua alface ou a sua couve e deu-lhes um nome. Elas estavam ao seu cuidado e o seu crescimento dependia de si, da forma sistemática como as cuidava e as regava. Chegaram mesmo a falar com elas com carinho, por iniciativa própria.

### **Agricultura Natural**

**Abril - As nossas culturas foram crescendo e nós felizes cuidamos delas. Demos nomes às alfaces e às couves...**



**Plantámos:**  
**Couves, alfaces e feijoeiros**

**Semeámos:**  
**Batata, espinafres, rabanetes e salsa.**

**Os pombos comeram algumas das nossas sementes...**

**Aprender a observar, a respeitar e a amar a Natureza**

Figura III.31. Acompanhamento do crescimento das plantas

Refletimos sobre tudo o que a Natureza nos dá, desde o sol, a água, os alimentos, o papel, o vestuário, as habitações em que vivemos e a beleza inigualável. Descobrimos que a Natureza nos ensina os ritmos e os ciclos normais da vida e que tudo tem um tempo certo para acontecer.

### **Agricultura Natural**

**Abril – Com carinho observamos e acompanhamos o crescimento de cada plantinha**  
**Os grãos e os feijões que semeamos na sala e transplantamos para a horta, dava gosto ver a sua transformação...**



**Aprender a observar, a respeitar e a amar a Natureza**



Figura III.32. Acompanhamento do crescimento do grão-de-bico e dos feijoeiros

Aprendemos a dar valor aos alimentos que chegam à nossa mesa e a entender o seu percurso de vida até puderem ser consumidos. Aprendemos a dizer “obrigado” quando comemos. O nosso agradecimento foi para a Natureza e para o agricultor que acompanhou o crescimento das plantas.



Aprendemos a comer racionalmente e a dar importância ao desperdício de alimentos, porque entendemos o esforço de todos os que permitiram que os alimentos chegassem à nossa mesa. Aprendemos também que os alimentos não chegam a todas as mesas, porque no século XXI muitas pessoas ainda morrem de fome.

Na nossa atividade na horta, também aconteceram pequenos incidentes, como sem querer um aluno pisar uma pequena alface transplantada ou um feijoeiro, mas isso contribuiu para fortalecer ainda mais os laços que nos ligavam a cada uma delas. Sentimos mágoa pelo resultado de um pé mal posto, mas isso fez-nos reforçar o cuidado e o zelo que estávamos a colocar em tudo o que fazíamos.



Figura III.33. Crescimento das culturas

Acompanhámos todas as fases do crescimento; diariamente, ou em dias alternados, regámos, retirámos as ervas que cresciam entre as nossas sementeiras e misturámo-las na terra para a fortificar.

Aprendemos que as minhocas auxiliam os agricultores, porque ao perfurarem a terra para se deslocarem, vão arejá-la e impedir que endureça.

Da iniciativa das crianças acariciaram os rabanetes, os espinafres, chamaram “fofinha”; “joaninha” “verdinha”... às alfaces. Os alunos rejubilavam com a horta e faziam fila para regar, para esperar a sua vez de cuidar das suas plantas.



Figura III.34. As alfaces estão prontas para a colheita

Etiquetamos todos os produtos. As nossas alfaces cresciam viçosas e vigorosas.

Diariamente aplicámos as forças de carácter no trabalho na horta: (1) as forças cognitivas que implicam a aquisição e o uso do conhecimento (*Curiosidade, Desejo de aprender, Pensamento crítico*) através da observação diária do crescimento, dos registos que iam efetuando, das comparações que iam estabelecendo com os procedimentos da agricultura convencional; (2) as forças emocionais que implicam a realização de tarefas face a alguma oposição interna ou externa (*Persistência, Coragem, Integridade, Vitalidade*) através da energia e da disposição com que realizavam os trabalhos, a persistência e paciência no acompanhamento diário e nas mudanças muito pequeninas que iam observando, mas sem pressa de chegar ao resultado final; (3) as forças interpessoais que envolvem cuidar e proteger (o *Amor* e a *Bondade* com que acompanhavam cada processo, cada etapa do crescimento); (4) a *Justiça* e a *Equidade* com que respeitavam a chegada à sua vez, dando oportunidade a todos de participarem, colaborando na divisão dos produtos, resultado direto de um trabalho partilhado; (5) a *Gratidão* por todos os produtos, pelo esforço dos agricultores, por tudo o que a natureza lhes proporciona; e, por último, (6) a *Apreciação da Beleza* no milagre da Natureza, totalmente renovada a cada época, oferecendo-lhes quadros de inigualável beleza.

## Agricultura Natural

**11 de maio – Colhemos as alfaces e levamos para casa, para partilharmos com a nossa família.**



**Aprender a observar, a respeitar e a amar a Natureza**



Figura III. 35. A colheita das alfaces

As colheitas foram o momento mais fascinante para os alunos: alfaces, rabanetes, espinafres, couves, batatas...Entusiasmava-os poder partilhar com os pais o fruto do seu esforço e mostrar-lhes que também eram capazes de produzir de um modo saudável. Os alunos diziam que as nossas alfaces e os nossos brócolos eram os mais saborosos...Nós acreditámos que efetivamente seriam, mas também sabemos que os saborearam de um modo diferente, como se estivessem a descobrir o sabor de cada etapa, de cada momento em que os cuidaram, em que os regaram, em que escolheram relacionar-se individualmente com cada produto.

## Agricultura Natural

**16 de maio – Colhemos os rabanetes que alguns levaram para casa, para partilharem com a família.**



**Aprender a observar, a respeitar e a amar a Natureza**

Figura III. 36. A colheita dos rabanetes





Figura III.37. A colheita dos espinafres, brócolos e couves

A última colheita foi a das batatas. Aqui a divisão foi mais difícil, porque não plantamos muitas e era preciso que todos pudessem provar.



Figura III.38. A colheita das batatas

Algumas mães testemunharam, através de relatos orais, que tiveram de cozinhar UMA batata (a que coube ao filho) para todos provarem em família.

#### 4. Arte: Poesia e Ikebana

No Programa a arte deveria ser utilizada nas suas diversas formas, consoante os recursos e as disponibilidades existentes. Normalmente todas as escolas desenvolvem algumas formas de arte (música, dança, pintura, poesia...). Propusemos duas abordagens – a poesia e o Ikebana (arte floral oriental) como forma complementar às anteriores de desenvolver a virtuosidade e o carácter.

## Poesia

No nosso projeto inicial, perspetivamos a leitura de poesia, na sala de aula, por parte dos alunos, com alguma regularidade. Se possível, três vezes por semana, em voz alta, para a turma, apreciando a sua forma, o seu conteúdo, a mensagem que encerrava, para desenvolverem a sensibilidade e criarem motivação e desejo de fazer poesia. Assim, tal como planeamos, ela surgiria espontaneamente e daria expressão à criatividade, aos sentimentos e às emoções dos alunos, na forma de palavras, harmoniosamente enredadas, projetando o que de mais belo tinham dentro de si.

*“A poesia é uma das raras atividades humanas que, no tempo atual, tentam salvar uma certa espiritualidade. A poesia não é uma espécie de religião, mas não há poeta, crente ou descrente, que não escreva para a salvação da sua alma – quer essa alma se chame amor, liberdade, dignidade ou beleza.”*

Sophya de Mello  
Breyner (JL 709, de 17/12/97)

A poesia deveria ser utilizada no programa, nas suas diferentes figuras e estilos, constituindo uma fonte extremamente rica e construtiva de sentimentos e de emoções.

Planeara-se que as poesias poderiam ser afixadas pela escola, nos espaços de recreio, incluindo nas casas-de-banho e veicular mensagens importantes ao nível das atitudes e dos comportamentos. Não pretendíamos chamar a atenção para os aspetos negativos, mas destacar os positivos a ter em conta em cada situação, considerando a natureza auto reforçadora das emoções e das relações positivas, no alargamento dos reportórios dos comportamentos positivos (Fredrickson, 2004).

Nesta escola onde aplicamos o programa, os alunos já tinham música e ateliers de pintura. Assim, numa perspetiva de complementaridade, abordamos muito ligeiramente a poesia, não da forma como inicialmente nos propusemos, difundindo a poesia por todos os espaços da escola, mas através da construção de poesia na sequência da prática de outras atividades, como forma de refletir sobre elas. A razão desta adaptação prendeu-se com o tempo curto de aplicação e desenvolvimento do programa, que foi menor na prática do que havia sido inicialmente previsto, não nos permitindo implementar todas as ações que projetamos. Em todas as turmas foi realizada uma sessão de poesia, com a duração de uma hora, que pretendeu sensibilizar os alunos para a sua prática e permitiu estudar algumas formas de escrever poesia e a liberdade de jogar com as palavras, para transmitir sentimentos e emoções. Nesta sessão foi feita a leitura de poemas pela professora e pelos alunos, passando à análise e apreciação da forma e do conteúdo, e por último à construção

de poesias individuais e coletivas. Assim, na prática, desenvolveram-se, para além desta sessão de sensibilização e de estudo, mais 4 atividades de poesia, que ocorreram principalmente na sequência dos “ateliers” do Ikebana e a propósito da força de caráter *Amor*, permitindo aos alunos expressarem as emoções vivenciadas no decorrer destas atividades.

Apresentamos, a título ilustrativo, alguns trabalhos realizados pelos alunos:

Após uma sessão de Ikebana um aluno escreveu:

*“Senti muito amor a fazer a minha Ikebana  
A Ikebana que tem as cores do arco-íris  
Arco-íris que percorre o céu  
Céu onde as nuvens espalham amor  
Amor que sentimos quando fazemos Ikebana”*

aluno do 3.º ano

A propósito da força de caráter “O amor”, os alunos escreveram:

*O amor existe no coração  
Tem sorrisos e magia  
O amor mora na palma da mão  
E na nossa fantasia*

*O amor é uma joia que brilha  
Feita de arte e de maravilha  
É o mar à volta de uma ilha.*

Poesia coletiva - alunos do 3.º ano

*O amor existe no coração  
Coração que está cheio de amor e paz.  
Paz é alegria.  
Alegria faz-nos sorrir.  
Sorrir é um gesto de amizade.  
Amizade é o caminho para o amor.  
Amor e bondade são iguais a felicidade.*

Poesia coletiva - alunos do 2.º ano

## **Ikebana**

O Ikebana é uma arte oriental ascentral de vivificação floral, que não tem sido objeto de investigação científica e os dados que existem sobre os seus efeitos nos estados emocionais, físicos e no bem-estar das pessoas que a praticam são puramente experienciais e subjetivos.

Destacamos o único estudo realizado com a arte do Ikebana (Trindade, Sposito & Belo, 2010) que faz referência à sua utilização terapêutica nos pacientes com bruxismo. Esta doença é considerada um distúrbio psicossomático multifatorial, causado pela anormal oclusão (encaixe dos dentes uns nos outros, quando as maxilas se fecham (Trindade, Sposito & Belo, op. cit.). Existe consenso de que o bruxismo e a pressão dental são manifestações de ansiedade resultantes da hiperatividade do musculo, associada à resposta motora da própria ansiedade, (Molina, 1989; Minagi, Ohmori, Sato, & Akamatsu, 2000, cit in Trindade, Sposito & Belo, op. cit.). De acordo com Okeson (2000), a reversibilidade deste processo é conseguida através de um processo terapêutico que implica o uso de placas que

diminuem a atividade dos maxilares, através da relaxação do músculo e eliminação dos sintomas. Assim sendo, a placa não cura o bruxismo, mas inibe a atividade do maxilar, enquanto é usada. Contudo, quando removidas as placas, o distúrbio inicial evidencia-se novamente (Trindade, Sposito & Belo, 2010).

Esta investigação estudou 36 pacientes com bruxismo (Trindade, Sposito & Belo, op. cit.). Foram constituídos dois grupos terapêuticos de 18 pacientes cada e um grupo de controlo constituído por 18 indivíduos que não eram portadores de bruxismo, assim organizados:

Grupo A – Utilizou só placas dentárias para estabilização dos movimentos.

Grupo B – Utilizou placas dentárias e realizou 12 sessões práticas do Ikebana, com periodicidade semanal e recebeu informação histórica e concetual sobre esta arte.

Grupo C – Não recebeu qualquer intervenção terapêutica.

Todos os grupos foram submetidos a uma eletromiografia inicial ao processo terapêutico e final para avaliação da doença.

Os resultados encontrados sugerem que a prática do Ikebana ajudou o tratamento convencional isolado com placas, promovendo o equilíbrio dos aspetos mentais e emocionais que podem estar na origem do bruxismo.

A utilização suplementar da arte do Ikebana ampliou os resultados do grupo que usou as placas isoladamente, promovendo melhor saúde (Trindade, Sposito & Belo, 2010).

Estes dados reforçam o nosso propósito de utilizar a arte do Ikebana como fonte de equilíbrio e bem-estar, associada ao respeito e apreciação da beleza da Natureza, vivificada através de arranjos florais.

Segundo a informação constante na Wikipédia e em revistas não científicas sobre o Ikebana, esta arte é oriunda da Índia, expandindo-se mais tarde no Japão, onde se tornou mais conhecida. Em contraste com os arranjos florais ocidentais, que colocam ênfase na quantidade de flores e no colorido, a arte do Ikebana cria uma harmonia de construção linear que envolve a cor e o ritmo. Utiliza galhos, caules, ramos e flores. O arranjo é vivificado da forma mais natural possível, respeitando-se as formas que são encontradas na Natureza. Dadas as características com que é praticada, desde os sentimentos de delicadeza, amor, até à combinação equilibrada

de todos os elementos que utiliza, com significados próprios, poderá ser considerada como uma forma de meditação e tem como objetivo harmonizar o ambiente, elevar os sentimentos das pessoas que a praticam, transmitindo alegria e bem-estar.

A atividade do Ikebana realizada teve a duração de 1h30m e uma periodicidade quinzenal.

Foi praticada com alunos, pais e professores, num percurso de cumplicidade e de envolvimento, procurando estabelecer uma simbiose entre a Natureza, a criatividade, os sentimentos e um pouco de técnica.

Todos aprenderam a olhar a flor de um modo diferente, procurando destacar o seu lado mais belo; aprenderam a produzir arranjos utilizando poucas flores, para que cada uma evidenciasse a sua beleza e não ofuscasse a beleza da outra. No Ikebana todas as flores colocadas foram especiais e únicas, e não foram dispostas ao acaso. Os galhos tiveram igualmente um simbolismo, assim como os complementos usados. Tudo teve uma relação direta com a Natureza e com as pessoas que são parte integrante dela.

As folhas verdes foram também olhadas de um modo especial. Elas têm frente e costas, têm tonalidades diferentes conforme apanham mais ou menos sol e são colocadas de forma a realçar o seu lado mais belo. O Ikebana não se traduz unicamente no arranjo floral, ele deve estar em perfeita sintonia, ao nível das cores e do estilo, com o vaso em que vai ser colocado e com o local. Faz-se Ikebana como se se pintasse um quadro, estudando as formas, as cores, os contextos e, sobretudo, respeitando a Natureza, procurando observar como é que aquele galho e aquelas flores estariam na árvore, na planta... e procurando reproduzi-la.

A atividade do Ikebana decorreu associada à exploração da força de carácter que estava a ser estudada no momento, por constituir uma fonte promotora da sua prática. Por um lado as forças cognitivas, que implicam a aquisição e o uso do conhecimento, como a *Criatividade*, a *Curiosidade*, o *Desejo em Aprender* e o *Pensamento Crítico*, estiveram presentes na escolha prática e atenção a cada detalhe, seja pela descoberta da atividade inovadora, seja pelo desejo de saber como se realizava, pelo contacto com os materiais, pelo sentido estético que implica, pela procura das formas e pela apreciação global do trabalho. Por outro, as forças ligadas ao completamento de tarefas face a alguma oposição externa, aqui falamos da



*Persistência*, da *Vitalidade*, da *Integridade*, que transpareceram na construção dos suportes para realizar o Ikebana, através do incentivo a confiarem nas suas capacidades e a nunca dizerem que não eram capazes, tentando sempre mais uma vez antes de pedirem ajuda; através do vigor e do entusiasmo que colocaram no trabalho que estavam a realizar e na autenticidade das suas produções. Destacamos também as forças interpessoais, do *Amor*, *Bondade*, *Generosidade*, *Inteligência social*, que estiveram sempre presentes nesta prática, porque ela apela à procura e à utilização destes sentimentos, ao amor pelas plantas, pelos galhos, pelas flores, pela Natureza em geral, e pelas pessoas a quem o arranjo é dedicado. Foram também trabalhadas as forças cívicas como a *Equidade* e a *Solidariedade*, que foram construídas na comunhão e partilha de materiais; a *Cidadania*, no respeito pela Natureza e no cuidado de limpeza e organização do local onde a atividade foi praticada; a *Humildade*, que foi abordada na relação com a Natureza; por último, referenciamos as forças que estabelecem conexão com o Universo e dão sentido à vida (Peterson & Seligman, 2004). Aqui falamos da *Apreciação da Beleza*, da *Espiritualidade*, da *Gratidão* e da *Esperança*, que são inerentes à filosofia de conceção do Ikebana e que transpareceram quando os participantes apreciaram a beleza de cada flor, de cada galho e quando o ofereceram a alguém especial, ao colega, ao amigo a um familiar, até quando o realizaram para alegrar a pessoa a quem o dedicaram, o que aconteceu na exploração da força *Gratidão*.

Assim, apesar de cada oficina de Ikebana ter sido construída para dar vida, fundamentalmente, à força de carácter que estava a ser explorada em cada momento, envolveu sempre uma multiplicidade de forças.

Para cada sessão foram preparados os materiais necessários, em conjunto pelo investigador e pelos docentes. Antes de iniciar a atividade propriamente dita, os alunos fizeram uns breves minutos de relaxamento conduzindo-os, através do pensamento, a observar a beleza da Natureza, a escutar os seus sons, o seu cheiro...e simultaneamente a pensar nos seus melhores sentimentos, a experimentá-los em ações realizadas e a projetá-los na construção do Ikebana que cada um iria produzir.

No final da atividade os alunos escreveram ou desenharam sobre a tarefa que realizaram e as emoções que sentiram.

Todas as oficinas, incluindo as que integraram simultaneamente crianças e adultos, foram estruturadas da mesma forma, sempre ao som de música ambiente, instrumental, calma e relaxante, só divergindo no tipo de arranjos realizados e seguiram os seguintes procedimentos:

1. Iniciámos com a leitura de um poema ou com a reflexão sobre um texto, que tivesse a ver com a força de carácter que estava a ser abordada.
2. O objetivo foi criar um ambiente o mais descontraído e relaxado possível, para que se conseguisse estimular e aplicar a sensibilidade, o sentido estético, a harmonia interior e os sentimentos positivos no trabalho a realizar. Foi feito um pequeno período de relaxamento, de cerca de 5 minutos. No caso dos alunos, foi contada uma história calma e indutora de uma relação estreita com a Natureza e com os sentimentos de bem-estar e de felicidade, ao som de música instrumental, calma e relaxante.
3. Explicamos o Ikebana que íamos realizar e toda a filosofia e posturas que lhe estavam subjacentes.
4. Realizamos o Ikebana, utilizando todo o material que foi entregue individualmente, já devidamente organizado.
5. Apreciamos todos os Ikebanas realizados, comentando os seus aspetos mais positivos.
6. Partilhamos sentimentos, emoções e sensibilidades. No caso dos alunos, estes escreveram uma pequena mensagem, uma poesia ou realizaram um desenho, que expressava o que tinham sentido e se relacionava com a força em estudo.

### **Oficina de Ikebana para alunos**

Foram realizadas 9 oficinas de Ikebana só com os alunos.

Iniciámos sempre as oficinas dos alunos com a preparação dos suportes onde ia ser colocada o Ikebana. Esta atividade gerou sempre um pouco de expectativa e agitação nos alunos, já que alguns deles, nomeadamente os mais pequenos, necessitavam de ajuda. Só depois passamos à exploração do tema e ao relaxamento,

como procedimentos mais tranquilizadores que preparavam os participantes para a realização da atividade.

Os materiais usados como suporte do Ikebana foram diversificados: copos de iogurte em vidro, envolto em papel colorido, preso com um elástico e atado com rafia; quadrados de oásis (esponja absorvente) molhado e colocado diretamente no papel plastificado, preso com elástico e envolto em fita colorida; gargalo de garrafa de plástico com tampa, igualmente envolto em papel plastificado colorido, entre outros.

Os materiais para a realização do Ikebana foram também variados: gerbera, rosas, cravos, cravinas, margaridas, feto, tuia, vivaz, junco, espigas e outros.

Com os suportes preparados, todos os alunos tinham na sua mesa, já devidamente organizados, os materiais necessários: tesoura, guardanapo de papel e taça com água. Esta última destinava-se a realizar o “misukiri” (corte dentro de água), como processo para prolongar a vida das flores. Não sabemos a explicação exata deste fenómeno, apesar de existir uma teoria explicativa que é a entrada de água no caule quando é cortado dentro de água, o que prolonga a sua existência, em oposição ao corte fora de água, permitindo a entrada do ar no caule, o que a diminui. Contudo, alguns alunos tiveram oportunidade de vivenciar experiências reveladoras desta situação. Um deles levou o seu Ikebana para casa e como o pai era alérgico a flores, colocou-a na varanda. Apesar de regada, a flor (gerbera) que a constituía, no dia seguinte, estava caída. O aluno lembrou o que tinha aprendido e fez-lhe um corte dentro de água e colocou-a novamente no vaso. Passada cerca de meia hora a flor estava novamente ereta. Com este tipo de flor, esta situação aconteceu por diversas vezes.

Nestas aulas, o entusiasmo foi sempre muito, bem como a envolvência na atividade. Os alunos observaram cuidadosamente os materiais, procuraram o seu lado mais bonito e organizaram-nos com criatividade e bom gosto, pensando com carinho na pessoa a quem iriam oferecer o Ikebana. Era interessante verificar o cuidado e a delicadeza com que pegavam nas flores e nas folhas. O desenvolvimento desta prática com os alunos, associada à evocação dos seus melhores sentimentos, direcionando-os para a pessoa a quem iriam oferecer o seu arranjo (mãe, pai, familiar, melhor amigo, entre outros) reporta-nos a estudos desenvolvidos por Fredrickson, Cohn, Coffey, Pek e Finkel (2008), que fazem também referência à evocação de

emoções positivas, através da prática de treino de pensamento “*Meditação Amor Bondade*” (*Love Kindness Meditation - LKM*) como uma forma de aumentar os sentimentos de carinho e o cuidar de si e dos outros. Esta técnica, para além de envolver a contemplação silenciosa, postura adequada e foco inicial na respiração, convida os participantes a direcionar a atenção para as suas próprias emoções, procurando interiormente sentimentos afetuosos e concentrando-se na contemplação da pessoa por quem nutrem esses sentimentos. Seguidamente são convidados a expandi-los, primeiro em si mesmos e em seguida a um círculo cada vez mais alargado de outras pessoas. Este estudo mostrou que a prática de LKM aumentando as experiências diárias de emoções positivas, permitiu que os participantes tivessem maior satisfação nas suas vidas e experimentassem menos sintomas depressivos, através da criação de recursos pessoais que lhes possibilitaram enfrentar situações difíceis. Estes resultados vieram reforçar a *broaden-and-build theory* (Fredrickson, 1998, 2001), já anteriormente referida. Esperamos que a evocação e a vivência de emoções positivas na atividade do Ikebana, em analogia com este estudo, possa contribuir para reforçar a resiliência dos participantes, face ao confronto com situações adversas.

Os quadros que apresentamos a seguir documentam a realização desta atividade com os alunos e com os pais e professores.



Figura III. 39. Oficina de Ikebana de “expressão livre” – alunos

Nas primeiras aulas os alunos realizaram Ikebanas livres, isto é, que não obedeceram a nenhuma técnica específica, para além dos cuidados básicos a ter

sempre em conta, como a questão da observação detalhada de cada material e do corte dentro de água.

A partir da terceira aula já foram introduzidas algumas técnicas simples como a “expressão do crescimento vertical”; as triologias “Sol-Lua-Terra”; “Passado-Presente-Futuro”.



Figura III. 40. Oficina de Ikebana “expressão do crescimento vertical” – alunos

Foi intenção da atividade procurar realizar a Ikebana sempre com o sentimento de alegrar alguém, de gerar felicidade, de agradecer alguma coisa, de transmitir amizade aos colegas, de transmitir amor à família, entre outros sentimentos.



Figura III.41. Oficina de Ikebana “Sol-Lua-Terra/Passado-Presente-Futuro” – alunos

Esta dialética que estabeleceram com as plantas, com as flores, despertou-lhes uma sensibilidade e um cuidado especial na forma como manusearam os materiais.

No início, brincavam com as flores e por vezes partiram alguns caules. Contudo, esta postura alterou-se passando a manuseá-las com cuidado e a dar às flores uma atenção especial.



Figura III. 42. Oficina de Ikebana “expressão livre” – alunos

Em outubro realizou-se a última oficina de Ikebana, que tinha duas grandes finalidades:

1. Criar um Ikebana especial, de expressão livre, em que colocassem em prática tudo o que tinham aprendido: utilizar os materiais como se fossem tintas a aplicar numa tela; observá-los detalhadamente e vivificá-los com expressividade e movimento, tratá-los com um carinho especial e, sobretudo, impregná-los com um sentimento de amor, pensando em alguém a quem queriam ajudar, a quem queriam transmitir esse seu sentimento; ou simplesmente pensar nalgum espaço que queriam tornar mais alegre, mais acolhedor; finalmente, utilizar a técnica do corte dentro de água.





Figura III. 43. Oficina de Ikebana – alunos, realizada em outubro

2. Realizar um mini Ikebana a que chamaram a “flor da amizade”, para partilhar com todos os alunos da escola a alegria que sentiram na realização deste trabalho. Os alunos do grupo experimental foram a todas as salas de aula oferecer um Ikebana a cada colega, com o objetivo de estreitar os laços de amizade entre todos.



Figura III. 44 - Oficina de Ikebana “Flor da Amizade” – alunos

### Oficina de Ikebana para Pais e Professores

Foi enviado a todos os pais dos alunos que faziam parte do grupo experimental um convite para a participação nas oficinas de Ikebana, como referimos no capítulo II, a funcionarem uma vez por mês, num fim de tarde. Alguns responderam ao convite e

vieram experimentar. Esta atividade constituiu o elo de ligação entre pais, professores e alunos, que partilharam sensibilidades, vivências e sentimentos. Os alunos que estiveram presentes realizaram os seus Ikebanas com as mães, com a satisfação de as verem participar numa atividade que para eles era especial.

Todos os materiais (flores, galhos, verdura) foram antes cuidadosamente preparados pelo investigador, em colaboração com alguns docentes e auxiliares da instituição e colocados em recipientes com água. Para além disso, foi preparada uma sala de aula e dispostas as mesas de forma a possibilitar o espaço suficiente para o desenvolvimento da tarefa. Preparámos ainda para cada participante um vaso com água, onde realizariam o Ikebana, um pica flor, para segurar os ramos e galhos e um pequeno recipiente com água para efetuarem o corte. Cada participante deveria trazer uma tesoura de poda.

Na sessão não apareceu nenhum pai, apenas mães. Foi interessante verificar como, em conjunto, mães e filhos observavam as flores, escolhiam o melhor ângulo para as vivificar, mediam os galhos e avaliavam esteticamente a altura, em função do vaso. Os professores experimentaram igualmente estas vivências com as mães e com os alunos.

Foram realizadas 4 oficinas de Ikebana com as mães e docentes, abrangendo 28 mães e 3 professores, dos quatro que fizeram parte do grupo experimental.

Exploraram-se diversas técnicas, nomeadamente: Expressão de linhas retas; Sol-Lua-Terra; Face e Volume; Centro de Mesa, tal como aconteceu com os filhos, mas agora aplicadas numa dimensão maior, utilizando outro tipo de suportes.



## IKEBANA

**Alguns alunos partilharam esta atividade com as mães e realizaram lindos arranjos ...**



*“O Ikebana promove o desenvolvimento da sensibilidade. É um caminho para o autoconhecimento e para a elevação da espiritualidade”*

**Mokiti Okada (1945)**



Figura III. 45. Oficina de Ikebana – “Expressão Face e Volume” – Alunos, mães e professoras

## IKEBANA

**Em maio realizamos centros de mesa e colocamos em cada um deles todos os nossos melhores sentimentos ...**



*“O Ikebana não é uma forma plástica de arte, que usa simplesmente plantas como material. É muito mais do que uma questão de estilo, cor e beleza da composição. É o amor e a harmonia com a Natureza. É, sobretudo, um caminho para o nosso crescimento interior”.*  
**(Academia Sanguetsu 1999)**



Figura III. 46. Oficina de Ikebana – “Centro de Mesa” – Alunos, mães e professoras

## IKEBANA

**Em junho realizamos a nossa última Ikebana. Representamos o Sol, a Lua e a Terra, o Passado, o Presente e o Futuro...**



**“Associa o belo e a natureza ao sentimento de quem a realiza, numa simbiose que resulta num misto de beleza e harmonia, capaz de transformar o ambiente à sua volta”.  
(Itsuki Okada 1998)**



Figura III. 47. Oficina de Ikebana – “Sol-Lua-Terra/Passado-Presente-Futuro” – Alunos, mães e professoras

No final das oficinas algumas mães deixaram testemunhos que apresentamos a título de exemplo:

*“Soube-me bem, depois de um dia de trabalho, fazer algo diferente e tranquilo.”*

*“Aumentou em mim o respeito pela Natureza.”*

*A Ikebana é mais do que um arranjo floral, é paz, é calma, é relaxamento, mas também é convívio e alegria.”*

*Passei a olhar as flores de outra forma, a tocar-lhes com cuidado: Percebi a alegria do meu filho, o entusiasmo e a preocupação a tratar das flores, que antes não tinha.”*

### 6. Relaxamento

A prática do relaxamento foi usada, em sala de aula, em todas as turmas do grupo experimental, por períodos de 5/7 minutos, com o objetivo de criar bem-estar e tranquilidade para o desenvolvimento das atividades. Assim, foi sempre utilizada antes da abordagem de cada força de carácter, antes de cada sessão do Ikebana e após cada atividade experimental na Horta Pedagógica, para facilitar os momentos de partilha e de reflexão sobre o trabalho aí realizado. Para além disso, foi por vezes utilizado pelo professor da turma, em momentos de maior agitação dos alunos, como um processo de retorno à calma e de prosseguimento do trabalho.

Esta prática teve em conta, numa primeira fase (cerca de um/dois minutos), a postura isto é, os alunos permaneciam sentados com as costas direitas e com os olhos fechados, sempre que o conseguissem; a respiração (os alunos realizavam três respirações profundas) e um pequeno relaxamento muscular. Numa segunda fase era realizado um percurso imaginativo, de um modo geral ligado à Natureza. A condução desta atividade foi inicialmente assegurada pelo investigador e posteriormente por alguns dos professores e, finalmente, pelos alunos. Foi um dos objetivos conduzir os alunos à utilização desta prática diária e serem eles, rotativamente, a orientar o relaxamento dos colegas.

Durante a prática do relaxamento foi sempre utilizada música instrumental, calma e relaxante, como elemento facilitador e indutor de bem-estar.

No início desta atividade, nem todos os alunos conseguiam realizá-la, principalmente os alunos mais novos e os que apresentavam problemas de comportamento. Foi-lhes dito que se não conseguissem não necessitavam de fazer, mas foi-lhes pedido silêncio. A professora, sempre que não orientava a sessão, também fazia relaxamento com os alunos e sentava-se junto daqueles que tinham um comportamento mais instável.

No final da aplicação do Programa foi evidente o autocontrolo que os alunos com maior instabilidade comportamental adquiriram, conseguindo fazer relaxamento como os outros colegas.

Constatámos que, depois de finalizar a aplicação do programa, algumas turmas continuaram esta prática, não diariamente, mas uma a duas vezes por semana. Um aluno, voluntariamente, preparava a sessão escrevendo a história, sempre imaginada por si, e depois orientava o relaxamento, enquadrado no plano de aula da professora.

Ao professor coube acompanhar a atividade e efetuar uma escala de rotatividade entre os alunos. Estas sessões contribuíram para o desenvolvimento da criatividade e constituíram um treino e uma aprendizagem para os alunos, levando-os, progressivamente, a falarem de forma desinibida e descontraída, perante os colegas e o professor.

Deixamos alguns registos de percursos imaginativos criados pelos alunos:

*“Vamos fechar os olhos e respirar três vezes. Estávamos no recreio e aproximou-se de nós uma nuvem que nos levou para um campo. Apanhámos uma flor e demos aos amigos que estavam à nossa volta. Fomos andando e encontrámos um arco íris. Pedimos à nuvem que nos levasse até ele. Passamos pelo arco íris e fomos para um campo cheio de ervas e sementes. Apanhámos sementes e colocámos no bolso para*

*plantarmos na nossa casa. Continuámos a passear na nuvem. Ela baixou-se e trouxe-nos de regresso ao recreio. ”*

Aluna do 2.º ano

*“Vamos fechar os olhos e respirar fundo três vezes. Agora vamos escutar e sentir a música dentro de nós e imaginemos que o amor dança no nosso coração. Então, um belo cavalo com asas desce, desce, até aterrar aos nossos pés. Lentamente subimos para o seu dorso. O Pégaso levanta voo e eleva-nos tão alto que tocamos nas fofinhas e delicadas nuvens. Em nosso redor há um oceano azul como o céu. O Pégaso mergulha no lindo mar cheio de peixes brilhantes como o Sol. À nossa frente vemos corais e recifes cheios de peixinhos coloridos. O nosso cavalo com asas sobe à superfície da água e respiramos fundo esse ar puro. Está na hora de levantar outra vez voo. Com surpresa vimos um lindo campo de malmequeres. O Pégaso aterra lá e, cada um colhe com jeitinho uma flor que vai oferecer a alguém muito especial. Vamos subir para o Pégaso e voamos até ao Sol. O lindo cavalo vai em direção a um arco-íris mágico que, ao passarmos por ele, transforma-nos em anjos. Avistamos a nossa escola, aterramos lá, as asas desaparecem das nossas costas, o nosso malmequer transforma-se num sorriso amigo que oferecemos a alguém. Vamos abrir os olhos.”*

Aluna do 4.º ano (outubro de 2007)

A possibilidade de orientar o relaxamento constituiu um estímulo para cada um deles e pareceu, do nosso ponto de vista, reforçar grandemente a sua auto imagem.

## **7. Música ambiente**

No presente Programa a música suave, instrumental, para além de ter sido sempre associada ao relaxamento e às atividades do Ikebana, foi usada em todas as salas de aula, de acordo com o critério de cada professor: alguns utilizavam-na sempre que os alunos realizavam trabalhos e desligavam-na quando o professor expunha alguma matéria; outros só a ligavam quando os alunos realizavam atividades mais lúdicas, como expressão plástica.

Em todas as turmas a música foi sempre usada durante o trabalho realizado na sala de aula com o investigador.

## **Reflexão final com os alunos sobre o trabalho desenvolvido**

No Final da aplicação do Programa, em outubro de 2007, pedimos aos alunos que expressassem, por escrito, o que aprenderam e o que sentiram após estes meses de atividades diferenciadas e inovadoras. Tivemos o cuidado de, conjuntamente com eles, relembrar o percurso e as atividades desenvolvidas. Estes relatos foram documentados, de um modo geral, com episódios ilustrativos das diferentes atividades.

Das expressões utilizadas selecionamos algumas que apresentamos a título de exemplo, por ano de escolaridade, procurando diversificar os conteúdos mencionados pelos alunos.

O que aprendemos e sentimos:

*“Se os talentos que aprendemos se espalhassem pelo mundo, tudo seria muito melhor”*  
aluno do 3.º ano

*“Eu sinto que cá dentro, no coração tenho muita felicidade” –* aluno do 3.º ano

*“Ao longo do ano os meus sentimentos de amor e amizade tornaram-se mais fortes, mas acima de tudo descobri que ambos representam muito mais. Amor é compaixão e amizade é partilhar.” –*  
aluno do 2.º ano

*“Aprendi que temos de amar os outros. Aprendi a fazer Ikebana que significa - dar vida à flor. Vocês gostam de Ikebana? Eu adoro!” –*  
aluno do 2.º ano

*“Ao longo do ano fui aprendendo como as plantas são nossas amigas. Percebi como são importantes. Temos de lhe dar água, ser amiga delas, dar carinho, amor, ternura e respeito.”*  
aluno do 2.º ano

*“Ao longo do ano aprendi a ser corajoso, a cuidar da Natureza a fazer papel reciclado e gostei muito de aprender a fazer Ikebana.”*  
Aluno do 2.º ano

*“Transformei várias flores soltas numa família unida e fiz a Ikebana com muito amor.”*  
Aluno do 2.º ano

*“Na horta plantámos coisas novas com muito amor e alegria”* Aluno do 1.º ano.

*As plantas são muito queridas e importantes para a nossa vida.”* Aluno do 1.º ano

*“Eu fiz a Ikebana com carinho e amor”* Aluno do 1.º ano

As expressões usadas traduzem o sentimento de ligação a cada prática e o afeto que colocaram em cada uma delas. Esperamos que estes sentimentos possam multiplicar-se no seu dia-a-dia e contribuir para os tornar crianças mais felizes e realizadas.

## IV - ESTRUTURAÇÃO TEMPORAL DO TRABALHO E PLANO DE ATIVIDADES SEMANAL

A abordagem das diferentes áreas obedeceu a um plano semanal com a seguinte estrutura:

**Quadro IV.1. Plano de atividades semanal**

Dias da semana	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Turmas					
1.º ano	<ul style="list-style-type: none"><li>• Relaxamento</li><li>• Forças de Caráter</li></ul>			Mensagem do dia <ul style="list-style-type: none"><li>• Relaxamento</li><li>• Ikebana</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Agricultura Natural</li><li>• Relaxamento</li></ul>
2º ano C	<ul style="list-style-type: none"><li>• Relaxamento</li><li>• Forças de Caráter</li></ul>	Mensagem do dia		<ul style="list-style-type: none"><li>• Agricultura Natural</li><li>• Relaxamento</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Relaxamento</li><li>• Ikebana</li></ul>
2º ano B	<ul style="list-style-type: none"><li>• Relaxamento</li><li>• Forças de Caráter</li><li>• Agricultura Natural</li><li>• Relaxamento</li></ul>		Mensagem do dia	<ul style="list-style-type: none"><li>• Relaxamento</li><li>• Ikebana</li></ul>	
3º ano	<ul style="list-style-type: none"><li>• Relaxamento</li><li>• Forças de Caráter</li></ul> Mensagem do dia		<ul style="list-style-type: none"><li>• Agricultura Natural</li><li>• Relaxamento</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Relaxamento</li><li>• Ikebana</li></ul>	
Oficinas de Ikebana Pais/alunos/prof.	Periodicidade mensal				

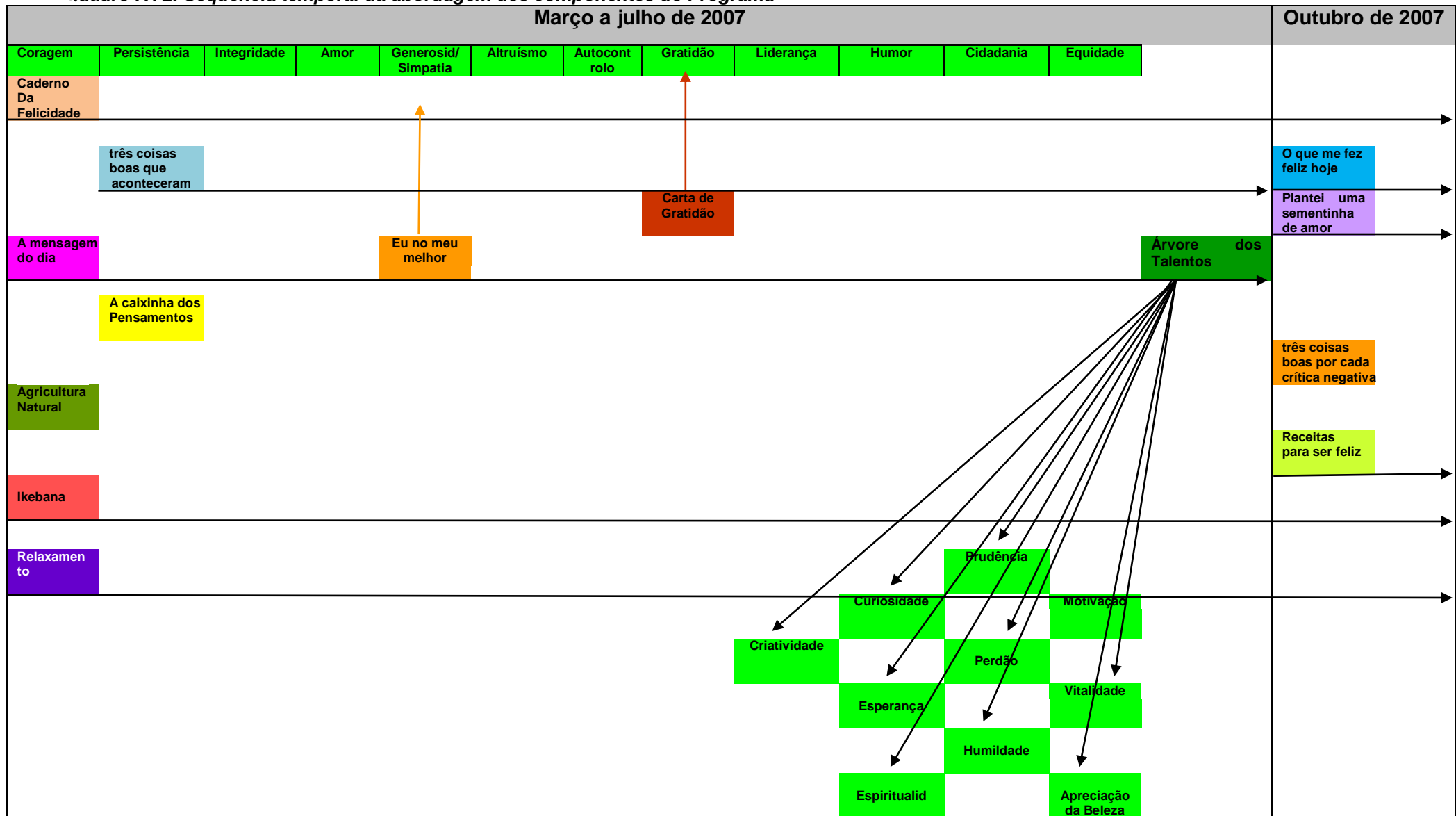
Às 4ª feiras, às 14:00H - reunião de avaliação e de planificação com os professores.  
As atividades de Ikebana com os alunos tiveram uma periodicidade quinzenal  
As atividades de Ikebana para os pais/professores tiveram uma periodicidade mensal.

As atividades expressas neste plano foram desenvolvidas pelo investigador, em colaboração com os professores das turmas. Foi ainda da responsabilidade dos professores o trabalho diário de lembrar os alunos dos seus compromissos; pontualmente, a chamada de atenção para determinadas atitudes, comportamentos e ações desenvolvidas por eles, durante a atividade letiva e relacionando-as com as forças envolvidas; a promoção de trabalhos dos alunos na sequência da aplicação do Programa.

Para além disso, os professores incentivaram os alunos à prática diária de cada força e promoveram a reflexão e a sistematização das ações empreendidas por cada um deles nas sessões plenárias das sextas-feiras, reforçando e valorizando essas práticas.

Apresentamos no quadro que se segue a sequência temporal da abordagem dos diferentes componentes do Programa.

Quadro IV. 2. Sequência temporal da abordagem dos componentes do Programa



## V – ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS E PROPOSTAS PARA O FUTURO

### 1. Resultados e Análise de Dados

Na recolha de dados foram utilizados métodos mistos, possibilitando um estudo triangulado através da utilização de instrumentos de avaliação de natureza diferente, nomeadamente questionários e entrevistas. Os primeiros requereram um tratamento quantitativo e a aplicação de testes estatísticos que permitiram a sua validação, enquanto que os segundos requereram uma análise qualitativa através de técnicas de análise de conteúdo, associadas à utilização de algumas medidas de estatística descritiva no tratamento dos resultados.

Em nenhum momento foi realizada uma análise intrasujeitos, não só devido à dimensão da amostra, mas também à natureza dos instrumentos. No caso dos dados qualitativos, a idade dos sujeitos e o tipo de resposta dado, muito linear e sintético, não permitiu igualmente uma análise intraindividual dos dados recolhidos.

#### 1.1. Análise Quantitativa

No processo de análise estatística dos dados obtidos, aplicou-se um método de comparação de médias entre amostras emparelhadas, ou seja, comparação da evolução das médias de resposta entre os mesmos inquiridos, neste caso os alunos, ao longo de 3 momentos. Mais concretamente, como em questão esteve a análise das diferenças de médias entre 2 grupos ao longo de 3 momentos de avaliação, optou-se pela aplicação da ANOVA de medições repetidas mista.

Este é o tipo de teste adequado quando nos deparamos com a necessidade de comparar diferenças de médias, considerando um fator independente  $A$  (neste caso estar classificado como grupo experimental ou grupo de controlo), um fator de medições repetidas  $B$  (neste caso o momento de aplicação do Programa de intervenção, pré-teste, pós-teste e follow-up) e por fim o teste da interação entre o fator independente e o fator de medidas repetidas  $(AB)^2$ .

---

<sup>2</sup> Toda a análise teórica em termos de enquadramento estatístico foi feita sobre adaptação de Maroco (2007), *análise estatística com utilização do SPSS*, pág. 283 a 286



Segundo Maroco (2010), a notação científica associada à ANOVA de medições repetidas mista usada, utilizou o elemento genérico  $Y_{ijk}$  que representa o sujeito  $k$  ( $k=1,\dots,n$ ) medido ao nível  $i$  ( $i=1,\dots,a$ ) do fator  $A$  e no nível  $j$  ( $j=1,\dots,b$ ) do fator  $B$ .

Na tabela que se segue iremos apresentar as formas de cálculo utilizadas na aplicação do teste estatístico “ANOVA”

**Tabela V.1.**  
**ANOVA – Medições Repetidas**

Fonte de Variação	Soma dos Quadrados	Graus de Liberdade	Quadrados médios	F
<b>Fator A (independente)</b>	$SQF_A = \frac{1}{nb} \sum_{i=1}^a \left( \sum_{j=1}^b \sum_{k=1}^n Y_{ijk} \right)^2 - C$	$a-1$	$\frac{SQF_A}{a-1}$	$\frac{QMF_A}{QM_{SA}}$
<b>Fator B (Medidas repetidas)</b>	$SQF_B = \frac{1}{na} \sum_{j=1}^b \left( \sum_{i=1}^a \sum_{k=1}^n Y_{ijk} \right)^2 - C$	$b-1$	$\frac{SQF_B}{b-1}$	$\frac{QMF_B}{QM_{B \times SA}}$
<b>Interação A x B</b>	$SQ_{AB} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^a \sum_{j=1}^b \left( \sum_{k=1}^n Y_{ijk} \right)^2 - SQF_A - SQF_B - C$	$(a-1)(b-1)$	$\frac{SQ_{AB}}{(a-1)(b-1)}$	$\frac{QM_{AB}}{QM_{B \times SA}}$
<b>Erro Fator A (SxA)</b>	$SQ_{SA} = \frac{1}{b} \sum_{k=1}^n \left( \sum_{i=1}^a \sum_{j=1}^b Y_{ijk} \right)^2 - SQF_A - C$	$a(n-1)$	$\frac{SQ_{SA}}{a(n-1)}$	
<b>Erro Fator B e Erro A (BxAS)</b>	$SQ_{B \times AS} = SQ_T - SQF_A - SQF_B - SQ_{AB} - SQ_{SA}$	$a(b-1)(n-1)$	$\frac{SQ_{B \times AS}}{a(b-1)(n-1)}$	
<b>Total</b>	$SQT = \sum_{i=1}^a \sum_{j=1}^b \sum_{k=1}^n Y_{ijk}^2 - C$	$abn-1$		

Onde  $C = \frac{1}{abn} \left( \sum_{i=1}^a \sum_{j=1}^b \sum_{k=1}^n Y_{ijk} \right)^2$

Por fim, tal como indica Maroco (2007), rejeita-se a hipótese nula ( $H_0$ ), ou seja, a igualdade de médias referente a cada um dos fatores e sua interação se:

- Fator A:  $F_A = \frac{QMF_A}{QM_{AS}} \geq f_{1-\alpha; (a-1, a(n-1))}$
- Fator B:  $F_B = \frac{QMF_B}{QM_{B \times AS}} \geq f_{1-\alpha; (b-1, a(b-1)(n-1))}$
- Interação AxB:  $F_{AB} = \frac{QMF_{AB}}{QM_{B \times AS}} \geq f_{1-\alpha; ((a-1)(b-1), a(b-1)(n-1))}$

Sendo assim, adaptando a partir de Maroco (2007), as hipóteses teóricas generalizadas a testar foram<sup>3</sup>:

- Fator A (independente):  $H_0^A : \mu_1 = \mu_2 = \dots = \mu_a$   
vs.  $H_1 : \exists i, j : \mu_i \neq \mu_j; i \neq j \quad (i, j = 1, \dots, a)$

<sup>3</sup> O cálculo dos níveis de significância associados a cada hipótese será apresentado diretamente nos resultados extraídos a partir do software estatístico SPSS v20 (Statistical Package for Social Sciences).

- Fator B (medidas repetidas):  $H_0^B : \mu_1 = \mu_2 = \dots = \mu_b$

$$vs. \quad H_1 : \exists i, j : \mu_i \neq \mu_j; i \neq j \quad (i, j = 1, \dots, b)$$

- Interação A x B:  $H_0^\gamma : \gamma_{AB} = 0$

$$vs. \quad H_1^\gamma : \gamma_{AB} \neq 0$$

Em concreto, pretendemos conhecer se:

- Existem diferenças significativas entre os dois grupos (controlo e experimental), independente do momento em que se encontram (pré-teste, pós-teste e follow-up):

$$H_0 : \mu_{GrupoExperimental} = \mu_{GrupoControle}$$

$$vs. \quad H_1 : \exists i, j : \mu_i \neq \mu_j; \quad (i \neq j; i, j = GrupoExperimental; GrupoControle)$$

- O Programa utilizado tem um efeito significativo, o que implica que as médias entre as fases de aplicação sejam diferentes, o que é verificado através das comparações múltiplas, ou seja:

$$H_0 : \mu_{pré-teste} = \mu_{pós-teste} = \mu_{follow-up}$$

$$vs. \quad H_1 : \exists i, j : \mu_i \neq \mu_j; \quad (i \neq j; i, j = pré-teste; pós-teste; follow-up)$$

- O efeito do Programa utilizado depende do grupo a que pertence (experimental ou controlo), o que implica a existência de uma interação significativa entre o fator independente e o fator de medições repetidas:

$$H_0^\gamma : \gamma_{AB} = 0$$

$$vs. \quad H_1^\gamma : \gamma_{AB} \neq 0$$

Caso esta interação se verifique como estatisticamente significativa, é necessário avaliar dentro de cada grupo (experimental e controlo), qual ou quais os momentos, ou medições repetidas (pré-teste, pós-teste e follow-up) em que se verificam como significativas, ou seja, o escrutínio dos resultados.

Assim sendo, nos casos em que se verifiquem efeitos de interação significativos, procede-se a uma análise de diferenças entre os grupos sem diferenciar os momentos de aplicação. Posteriormente, faz-se uma análise para encontrar a diferença significativa entre os grupos por cada um dos momentos. Em termos interpretativos, serão feitos 2 passos após identificada a interação significativa:

1º Entre que grupos se verificam as diferenças significativas no global dos momentos, sem diferenciar se é pré-teste, pós-teste ou follow-up, correspondendo à hipótese.

2º Especificamente, em que momento se encontram diferenças significativas por cada um dos grupos.

Resumindo, nesta fase de análise, as principais conclusões pretendidas na comparação de médias entre grupos serão:

- Se existem diferenças significativas entre os grupos, quando comparadas as médias entre o pré-teste e pós-teste, o que significará que o Programa aplicado provoca as mudanças desejadas e expressas na utilização das forças de caráter e virtudes, em análise, de acordo com a perspetiva subjetiva dos alunos.
- Se existem diferenças significativas entre os grupos, quando comparadas as médias entre o pós-teste e follow-up, o que significará que o Programa manteve, a longo prazo, as mudanças conseguidas do ponto de vista da utilização das forças de caráter e virtudes, em análise, de acordo com a perspetiva subjetiva dos alunos.
- Se existem diferenças significativas entre os grupos quando comparadas as médias entre o pré-teste e follow-up, mas não entre o pós-teste e follow-up, o que significará que o Programa provoca as mudanças desejadas e expressas na utilização das forças de caráter e virtudes, em análise, de acordo com a perspetiva subjetiva dos alunos, mas que esse efeito não será imediato.

Também teremos que ter em consideração que:

- O Programa pode provocar as mudanças desejadas e expressas na utilização das forças de caráter e virtudes, em análise, de acordo com a perspetiva subjetiva dos alunos, de um momento para o outro, mas não quando analisadas as diferenças entre os grupos, ou seja, tem um impacto por si só no coletivo, mas não suficiente para explicar a diferença entre os grupos.

- O Programa pode não provocar as mudanças desejadas e expressas na utilização das forças de caráter e virtudes, em análise, de acordo com a perceção dos alunos, entre os momentos, mas quando analisadas as diferenças entre os grupos, podem ser encontradas diferenças entre eles, na comparação dos momentos.

O esperado será verificar que o Programa produza mudanças na utilização que os alunos fazem das virtudes e forças de caráter de acordo com as suas perceções, isto é, que as utilizam mais e que essas mudanças se verifiquem entre os grupos, na passagem pelos diferentes momentos.

Por fim, nesta fase de enquadramento do tipo de análise estatística que iremos efetuar, é necessário ainda ter em conta os pressupostos de análise inerentes à ANOVA de Medidas Repetidas Mista. Estes pressupostos são os seguintes:

- Homogeneidade da matriz de covariâncias entre os diferentes grupos (fator independente ou grupo de alunos):

Este pressuposto é validado através do teste multivariado à homocedasticidade de variâncias denominado como M de Box. Tem como base as seguintes hipóteses:

$$H_0 : \Sigma_1 = \Sigma_2 = \dots = \Sigma_m \text{ (em que } m \text{ corresponde ao grupo em questão)}$$

$$\text{vs. } H_1 : \exists i, j : \Sigma_i \neq \Sigma_j \text{ (} i \neq j; i, j = 1, \dots, m \text{)}$$

A estatística de teste será:

$$M = (N - m) \log |S| - \sum_{i=1}^m (n_i - 1) \log |S_i|$$

O pressuposto será verificado quando não se rejeita a hipótese nula, ou seja, neste caso em que se trabalha com Intervalo de Confiança de 95% será como referência o valor ser superior a 0,05. A violação deste pressuposto poderá ser feita, caso as amostras em questão tenham dimensões bastante aproximadas<sup>4</sup>. Assim sendo, no estudo em causa é bastante provável que ocorra a violação deste pressuposto nas raras vezes em que a hipótese nula de homogeneidade das matrizes de variâncias e covariâncias for rejeitada, dado que a dimensão dos grupos é bastante equilibrada (grupo experimental conta com 27 participantes e o grupo de controlo conta com 29 participantes).

- Esfericidade ou circularidade das variâncias das diferenças entre os pares de níveis de teste:

---

<sup>4</sup> Maroco (2007), *Análise Estatística com Utilização do SPSS*, pag.199

A esfericidade ou circularidade da matriz de covariâncias será a matriz de covariâncias ( $\Sigma$ ) ser proporcional à matriz de identidade, ou seja, ter uma matriz de covariâncias cuja diagonal principal será composta por uns (1) e os laterais, fora da diagonal, compostos por zeros (0) e, sendo assim, as covariâncias entre as variáveis medidas nos elementos da amostra do grupo experimental serão nulas.

Este procedimento é efetuado através do teste de Bartlett's ou Mauchly's. No caso, iremos por norma optar pelo segundo, seja na análise global, seja nas análises suplementares, quando seja significativa a interação entre o fator independente e as medições repetidas. Em termos da hipótese colocada, será:

$$H_0 : \Sigma = \sigma^2 I \text{ (em que } I \text{ corresponde à matriz de identidade)}$$

$$\text{vs. } H_1 : \Sigma \neq \sigma^2 I$$

Em termos de interpretação dos resultados, interessa-nos rejeitar a hipótese nula pois esta assume que a matriz de covariâncias é proporcional a uma matriz de identidade, ou seja, todas as medidas repetidas nos sujeitos experimentais estão distribuídas de forma independente e com variância comum, ou seja, sem efeito.

Segundo os autores, a esfericidade é uma condição suficiente e necessária para a utilização da estatística de F da ANOVA para medições repetidas<sup>5</sup>.

Quando não se verificar este pressuposto, recorre-se ao Épsilon de Greenhouse-Geisser e o Épsilon de Huynh-Feldt (calculados pelo software estatístico utilizado, o SPSS) para concluir sobre as diferenças ao nível das medições repetidas (iremos referir novamente este assunto na fase de interpretação dos resultados).

- Distribuição normal multivariada das variáveis endógenas em estudo (medições repetidas)

A distribuição normal é uma condição necessária mas não suficiente para pressupor a aplicação do teste em questão. O ideal seria testar a normalidade multivariada, contudo, dado este tipo de teste não ser possível de aplicar (devido a limitações do software utilizado, o SPSS), optou-se por utilizar os testes univariados à normalidade dos resíduos das medições repetidas, o Kolmogorov-Smirnov (quando a amostra é superior a 30) e o Shappiro-Wilks (quando a amostra é inferior a 30).

O teste Kolmogorv-Smirnov (K-S) e o teste Shappiro-Wilks são testes univariados que pretendem verificar se a distribuição da variável em análise segue

---

<sup>5</sup> Adaptado de Maroco (2007), *análise estatística com utilização do SPSS*, pág. 277

uma distribuição normal, sendo esta a hipótese nula. Apresentam-se as hipóteses em questão:

$$H_0 : X \approx N(\mu, \sigma) \quad \text{vs.} \quad H_1 : X \not\approx N(\mu, \sigma)$$

Assim sendo, para se verificar este pressuposto, os resultados devem assinalar um valor  $p$  superior a 0,05.

Após este enquadramento, sabemos que cada pressuposto se refere a uma característica necessária aos testes utilizados, para validar a diferença de médias nas amostras emparelhadas (grupos) pelos diferentes momentos (medidas repetidas). Caso não se verifiquem, aplicaremos a alternativa não paramétrica aos mesmos, a ANOVA de Friedman, que não requer a verificação dos pressupostos, sendo por si só, um teste mais robusto mas também mais conservador<sup>6</sup>. Contudo, a sua principal limitação é de permitir estudar apenas um fator (pois é uma alternativa à ANOVA *One-Way* de medições repetidas) em duas ou mais amostras emparelhadas.

O cálculo da ANOVA de Friedman consiste na ordenação de todas as observações referentes a cada uma das unidades estatísticas por ordem crescente (caso existam empates, dá-se a média das ordens que teriam se não existissem), para posteriormente se obter a soma das ordens por cada amostra, ou seja, a soma das ordens de todos os sujeitos pertencentes a cada grupo. A estatística do teste será:

$$Fr = \frac{\frac{12}{nk(k+1)} \sum_{j=1}^k R_j^2 - 3n(k+1)}{1 - \frac{\sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^{g_i} (t_{ij}^3 - t_{ij})}{nk^3 - nk}} \quad \text{em que} \quad R_j = \sum_{i=1}^n r_{ij}$$

Onde  $n$  é o total de crianças por cada grupo,  $k$  é o número de grupos,  $r_{ij}$  é a posição do aluno na ordenação,  $g_i$  é o número de empates na amostra  $i$ ,  $t_{ij}$  é o número de empates de  $j$  na amostra  $i$ .

As hipóteses do teste são dadas de forma a aferir na hipótese nula se as distribuições dos valores da variável em teste são idênticas nos diferentes grupos:

$$H_0 : F(X_1) = F(X_2) = \dots = F(X_k) \\ \text{vs.} \quad H_1 : \exists_{i,j} : F(X_i) \neq F(X_j) \quad (i \neq j; i, j = 1, \dots, k)$$

Neste caso em que se aplicam os testes não paramétricos por não verificação dos pressupostos de análise, não iremos proceder às comparações múltiplas.

<sup>6</sup> Iremos apresentar o teste ANOVA de Friedman após a apresentação dos pressupostos de análise.

### 1.1.1. Validação dos Pressupostos de Análise

Apresentamos uma tabela resumo dos níveis de significância associada a cada um dos pressupostos necessários à aplicação das ANOVA's com medições repetidas mistas. Esta tabela é um resumo de forma a facilitar ao leitor a sua interpretação e a destacar as dimensões onde não se verificaram os pressupostos necessários. A tabela apresenta os resultados da seguinte forma:

> 0,05 significa que não rejeita a hipótese nula associada ao teste do pressuposto apresentado, logo será válido.

< 0,05 significa que rejeita a hipótese nula associada ao teste do pressuposto apresentado, logo será inválido.

Todos os resultados poderão ser consultados no anexo respetivo a cada força/virtude em análise.

**Tabela V.2.**

**Níveis de significância associados aos pressupostos de análise**

ANÁLISE DE PRESSUPOSTOS								
Dimensões em Análise	Homogeneidade variâncias	Esfericidade	Normalidade de resíduos					
			Experimental			Controlo		
			Shapiro Wilk					
	M de Box	Mauchly	Pré-teste	Pós-teste	Follow-up	Pré-teste	Pós-teste	Follow-up
SABEDORIA	> 0,05	> 0,05	> 0,05	0,532	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05
CRIATIVIDADE	< 0,05	> 0,05	> 0,05	0,724	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05
CURIOSIDADE	> 0,05	< 0,05	> 0,05	> 0,05	< 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05
PENS. CRÍTICO	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05
DESEJO APRENDER	> 0,05	> 0,05	> 0,05	0,360	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05
PERSPECTIVA	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05
CORAGEM	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05
BRAVURA	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05
PERSISTENCIA	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05
INTEGRIDADE	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05
VITALIDADE	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05
HUMANIDADE	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05
AMOR	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05
BONDADE	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05
INT. SOCIAL	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05
JUSTIÇA	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05
CIDADANIA	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05
EQUIDADE	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05
LIDERANÇA	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05
TEMPERANÇA	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05
PERDAO	< 0,05	> 0,05	> 0,05	< 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05
HUMILDADE	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05
PRUDENCIA	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05
AUTOCONTROLO	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05
TRANSCENDÊNCIA	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05
APRE. BELEZA	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05
GRATIDAO	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05
ESPERANÇA	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05
HUMOR	> 0,05	> 0,05	> 0,05	0,561	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05
ESPIRITUALIDADE	< 0,05	> 0,05	> 0,05	< 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05

Podemos assim verificar pela Tabela 1 que as únicas dimensões onde não iremos aplicar o teste paramétrico ANOVA com medições repetidas mistas, mas sim o teste não-paramétrico ANOVA de Friedman, são as seguintes:

- **Criatividade** - não se verifica o pressuposto da homocedasticidade multivariada.
- **Curiosidade** – não se verifica o pressuposto da esfericidade de Mauchly (apesar de ser possível contornar o mesmo, com a interpretação do Épsilon de Greenhouse-Geisser e o Épsilon de Hyunh-Feldt) e não se verifica a normalidade dos resíduos do terceiro momento (follow-up), ao nível do grupo experimental.
- **Perdão** - não se verifica o pressuposto da homocedasticidade multivariada e a normalidade dos resíduos do segundo momento (pós-teste) ao nível do grupo experimental.
- **Espiritualidade** – não se verifica o pressuposto da homocedasticidade multivariada e a normalidade dos resíduos do segundo momento (pós-teste) ao nível do grupo experimental.

Assim sendo, todas as restantes irão ser objeto de análise paramétrica (medições repetidas).

### 1.1.2. Questionários aos alunos

A análise dos resultados será feita por cada uma das forças de carácter e virtudes, destacando os resultados descritivos e assinalando os efeitos significativos.

#### **Virtude - Sabedoria:**

A Virtude da Sabedoria é composta por cinco forças de carácter, nomeadamente **Criatividade, Curiosidade, Pensamento Crítico, Desejo de Aprender e Perspetiva**.

Na **Criatividade**<sup>7</sup> verificaram-se os seguintes resultados:

---

<sup>7</sup> Os dados referentes aos testes estatísticos aplicados para a força *Criatividade* podem ser consultados no CD ROM, no ficheiro “Anexos - Estatística” pag. 2.



**Tabela V.3.**

**Médias obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força Criatividade**

Força de caráter - Criatividade		Média	DP	n	
Grupo	Experimental	Pré-teste	2.42	.64	27
		Pós-teste	2.00	.65	27
		Follow-up	2.10	.56	27
	Controlo	Pré-teste	2.25	.44	29
		Pós-teste	2.19	.51	29
		Follow-up	2.49	.58	29
	Total	Pré-teste	2.33	.55	56
		Pós-teste	2.10	.58	56
		Follow-up	2.30	.60	56

Na *Criatividade* é necessário ter em consideração que apesar de não se verificar o pressuposto da homogeneidade de Covariâncias, iremos prosseguir à análise com a violação deste pressuposto por termos a dimensão das amostras em estudo equilibradas. Dada esta situação iremos aceitar os resultados com reservas.

Esta força teve uma média global de 2,24. Em termos de momentos de avaliação, vimos que a média desceu de 2,33 no pré-teste para 2,10 no pós-teste e aumentou para 2,30 no follow-up. Verificaram-se diferenças significativas nas médias entre os três momentos<sup>8</sup> e que estas se situaram entre o pré-teste e pós-teste e entre o pós-teste e o follow-up.

Na análise por grupos vimos que se analisado cada segmento sem distinção de momentos, o grupo experimental teve uma média de respostas de 2,17 e o grupo de controlo uma média de 2,31. Neste caso verificou-se que estas diferenças não são significativas<sup>9</sup>.

Contudo, na análise das médias de respostas entre os alunos do grupo experimental em cada momento, verificamos que existiu uma tendência para uma descida média nas respostas de 2,42 no momento de pré-teste para 2,00 no momento do pós-teste e uma subida para 2,10 no momento de follow-up. No entanto, em termos do grupo de controlo, vimos uma tendência menos consistente, registando inicialmente uma média 2,25 no momento de pré-teste, descendo para 2,19 no momento do pós-teste e subindo novamente para 2,49 no momento do follow-up.

Na análise da interação entre o fator independente e as medições repetidas, verificou-se que esta é significativa<sup>10</sup>, Assim, apesar do Programa não surtir efeitos significativos por si só entre grupos, revela-se significativo na interação.

<sup>8</sup>  $F(2,108)=4,855$  ;  $p < 0,05$

<sup>9</sup>  $F(1,54)=1463,059$  ;  $p > 0,05$

<sup>10</sup>  $F(2,108)=5,706$  ;  $p < 0,01$

Em termos de relevância do nível de significância, verificámos que no grupo experimental as diferenças de médias foram estatisticamente significativas entre o pré-teste e o pós-teste<sup>11</sup> (correspondendo a uma descida das médias de 2,42 para 2,00) e ao nível do grupo de controlo, também existiram resultados significativos entre o pós-teste e follow-up<sup>12</sup>. Contudo, estas diferenças traduziram-se na subida das médias entre os dois momentos, de 2,19 para 2,49, o que representa um aumento de respostas que envolveram uma menor competência na utilização de esta força.

Em complemento, dada a questão do pressuposto da homogeneidade de covariâncias não se verificar, optou-se pela aplicação do teste não-paramétrico ANOVA de Friedman de forma a obtermos uma conclusão mais robusta. Confirmou-se que as diferenças de médias são estatisticamente significativas<sup>13</sup> no global, ao nível da Criatividade.

Assim sendo, os resultados sugerem que o Programa provocou nos alunos a ele expostos, as mudanças desejadas e expressas na melhoria da utilização da força de carácter *Criatividade*, de acordo com as suas perspetivas subjetivas, comparativamente ao grupo de controlo, embora a não verificação do pressuposto da homogeneidade de covariâncias nos impeça de assumir plenamente essas mudanças.

**Na força *Curiosidade***<sup>14</sup> verificaram-se os seguintes resultados:

**Tabela V.4.**

**Médias obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força *Curiosidade***

Curiosidade		Média	DP	n
Experimental	Pré-teste	2.22	.65	27
	Pós-teste	1.97	.66	27
	Follow-up	2.13	1.06	27
Grupo Controlo	Pré-teste	2.25	.55	29
	Pós-teste	2.32	.54	29
	Follow-up	2.59	.64	29
Total	Pré-teste	2.24	.59	56
	Pós-teste	2.15	.62	56
	Follow-up	2.37	.89	56

<sup>11</sup> Nas comparações múltiplas as diferenças entre pré-teste e pós-teste são estatisticamente significativas.

<sup>12</sup> Nas comparações múltiplas as diferenças entre pós-teste e follow-up são estatisticamente significativas.

<sup>13</sup>  $\chi^2_{KW}(2) = 8,074$  ;  $p < 0,01$

<sup>14</sup> Os dados referentes aos testes estatísticos aplicados para a força *Curiosidade* podem ser consultados no CD ROM, no ficheiro “Anexos - Estatística” pag. 9.

Relativamente a esta força, não se verificou o pressuposto da esfericidade, tal como a normalidade de resíduos no Follow-up, logo procedeu-se à análise não paramétrica.

A média global desta dimensão situou-se em 2,25. Em termos de momentos de avaliação, vimos que a média desceu de 2,24 no pré-teste para 2,15 no pós-teste e aumentou para 2,37 no follow-up.

Já na análise por grupos vimos que, se analisado cada segmento sem distinção de momentos, o grupo experimental teve uma média de respostas de 2,11 e o grupo de controlo uma média de 2,39. Neste caso verificou-se que estas diferenças não são significativas<sup>15</sup>.

Na análise da interação entre o fator independente e as medições repetidas, verificou-se que esta também não é significativa<sup>16</sup>, logo, relativamente à força *Curiosidade*, o efeito da aplicação do Programa no aumento da sua utilização, de acordo com a perceção dos alunos, não dependeu do grupo a que pertencem, sendo a exposição ao Programa irrelevante para o desenvolvimento desta força.

**Na força de carácter *Pensamento Crítico*<sup>17</sup>**, verificaram-se os seguintes resultados:

**Tabela V.5.**

***Médias obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força Pensamento Crítico***

Pensamento Crítico		Média	DP	n
Experimental	Pré-teste	2.28	.47	27
	Pós-teste	1.99	.50	27
	Follow-up	1.98	.46	27
Grupo Controlo	Pré-teste	2.32	.56	29
	Pós-teste	2.27	.54	29
	Follow-up	2.48	.45	29
Total	Pré-teste	2.30	.51	56
	Pós-teste	2.14	.54	56
	Follow-up	2.24	.52	56

A força *Pensamento Crítico* teve uma média global de 2,22. Em termos dos momentos de avaliação, vimos que a média desceu de 2,30 no pré-teste para 2,14 no pós-teste e aumentou para 2,24 no follow-up. No teste de medições repetidas, ou seja

<sup>15</sup>  $\chi^2_{KW}(2) = 1,791 ; p > 0,05$

<sup>16</sup>  $F(2,108)=1,708 ; p > 0,05$

<sup>17</sup> Os dados referentes aos testes estatísticos aplicados para a força *Pensamento Crítico* podem ser consultados no CD ROM, no ficheiro “Anexos - Estatística” pag. 12.

na diferença de médias entre os três momentos em questão, não se verificaram diferenças significativas<sup>18</sup>.

Na análise por grupos vimos que se analisado cada segmento sem distinção de momentos, o grupo experimental teve uma média de respostas de 2,08 e o grupo de controlo uma média de 2,36. Neste caso verificaram-se diferenças significativas entre os grupos<sup>19</sup>.

Na análise das médias de respostas dadas entre os alunos do grupo experimental, em cada momento, verificamos que existiu uma tendência para uma descida média nas respostas de 2,28 no momento de pré-teste, para 1,99 no momento do pós-teste e estabilizando no momento de follow-up.

Quanto à média das respostas dos alunos que pertencem ao grupo de controlo, vimos uma tendência diferente e menos consistente, iniciando-se em 2,32 no momento de pré-teste, descendo para 2,27 no momento do pós-teste e subindo novamente para 2,48 no momento do follow-up.

Em termos da interação entre o fator independente e as medições repetidas, verificou-se que esta é significativa<sup>20</sup>, logo apesar do Programa não surtir efeitos significativos por si só, em interação, ou seja entre grupos, revela-se significativa.

Em termos de relevância do nível de significância, verificámos que no grupo experimental existiram diferenças significativas. Contudo, não foi possível identificar entre que momentos é que estas diferenças de médias foram estatisticamente significativas<sup>21</sup>. Ao nível do grupo de controlo, não existiram resultados significativos no global<sup>22</sup>.

Assim sendo, os resultados sugerem que, relativamente à força *Pensamento Crítico*, o Programa provocou nos alunos a ele expostos, as mudanças desejadas e expressas na melhoria da utilização que fazem desta força, de acordo com as suas perceções, comparativamente ao grupo de controlo, embora, a inexistência de diferenças significativas nas comparações múltiplas, ou seja a impossibilidade de

---

<sup>18</sup>  $F(2,108)=2,171 ; p > 0,05$

<sup>19</sup>  $F(1,54)=8,248 ; p < 0,01$

<sup>20</sup>  $F(2,108)=4,124 ; p < 0,05$

<sup>21</sup> Nas comparações múltiplas não se identificam diferenças significativas.

<sup>22</sup>  $F(2,56)=2,222 ; p > 0,05$

identificar os momentos em que existiram diferenças, nos impeça de assumir plenamente essa mudança.

**Na força *Desejo de Aprender***<sup>23</sup> verificaram-se os seguintes resultados:

**Tabela V.6.**

***Médias obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força Desejo de Aprender.***

Desejo de Aprender		Média	DP	n
Experimental	Pré-teste	1.73	.46	27
	Pós-teste	1.62	.55	27
	Follow-up	1.60	.55	27
Grupo Controlo	Pré-teste	2.06	.68	29
	Pós-teste	2.20	.60	29
	Follow-up	2.23	.55	29
Total	Pré-teste	1.90	.60	56
	Pós-teste	1.92	.64	56
	Follow-up	1.93	.63	56

Esta força teve uma média global de 1,91. Em termos dos momentos de avaliação, vimos que a média subiu de 1,90 no pré-teste para 1,92 no pós-teste e para 1,93 no follow-up. É a primeira força analisada que tem um efeito de ascendência de médias ao longo dos momentos de aplicação. Não se verificaram diferenças significativas ao nível das medições repetidas<sup>24</sup>.

Na análise por grupos vimos que quando analisado cada segmento sem distinção dos momentos, o grupo experimental teve uma média de respostas de 1,65 e o grupo de controlo uma média de 2,16. Neste caso verificaram-se diferenças significativas entre os grupos<sup>25</sup>.

Na análise da interação entre o fator independente e as medições repetidas, verificou-se que esta não é significativa<sup>26</sup>, logo, em termos da força *Desejo de Aprender*, o efeito da aplicação do Programa sobre a utilização desta força, de acordo com a perceção dos alunos, não dependeu do grupo a que pertencem, sendo, a exposição ao Programa irrelevante na alteração dessa perceção.

Era esperado que estes resultados estivessem em sintonia com os obtidos na força *Curiosidade*, dado que alguns dos itens presentes nesta duas forças pressupõem conteúdos de resposta equivalentes. Exemplificando, o item 76 na força *Curiosidade* diz: “Quero sempre saber mais” enquanto o item 136 da força *Desejo de*

<sup>23</sup> Os dados referentes aos testes estatísticos aplicados para a força *Desejo de Aprender* podem ser consultados no CD ROM, no ficheiro “Anexos - Estatística” pag. 18.

<sup>24</sup>  $F(2,108)=0,41$  ;  $p > 0,05$

<sup>25</sup>  $F(1,54)=19,499$  ;  $p < 0,001$

<sup>26</sup>  $F(2,108)=1,660$  ;  $p > 0,05$

*Aprender* refere: “Gosto de aprender coisas novas”. Esta sobreposição de conteúdos pressupõe também na prática, uma contaminação de comportamentos, dado que ambas as forças estão direcionadas para a descoberta e para a procura de novos conhecimentos.

**Na força de caráter *Perspetiva*<sup>27</sup>**, verificaram-se os seguintes resultados:

**Tabela V.7.**

**Médias obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força *Perspetiva***

Perspetiva		Média	DP	n
Experimental	Pré-teste	2.17	.55	27
	Pós-teste	1.83	.57	27
	Follow-up	1.91	.58	27
Grupo Controlo	Pré-teste	2.08	.40	29
	Pós-teste	2.20	.59	29
	Follow-up	2.15	.47	29
Total	Pré-teste	2.13	.47	56
	Pós-teste	2.02	.61	56
	Follow-up	2.04	.54	56

A força *Perspetiva* teve uma média global de 2,06. Em termos de momentos de avaliação, vimos que a média desceu de 2,13 no pré-teste para 2,02 no pós-teste e aumentou para 2,04 no follow-up. No teste de medições repetidas, ou seja na diferença de médias entre os três momentos em questão, não se verificaram diferenças significativas<sup>28</sup>.

Contudo, na análise das médias de respostas dadas entre os alunos do grupo experimental em cada momento, verificamos que existiu uma tendência para uma descida média nas respostas de 2,17 no momento de pré-teste para 1,83 no momento do pós-teste e posteriormente uma subida para 1,91 no momento de follow-up.

Quanto à média das respostas dos alunos que pertencem ao grupo de controlo, vimos uma tendência diferente e menos consistente, iniciando-se em 2,08 no momento do pré-teste, subindo para 2,20 no momento do pós-teste e descendo para 2,15 no momento do follow-up.

Na análise por grupos vimos que, quando analisado cada segmento sem distinção de momentos, o grupo experimental teve uma média de respostas de 1,97 e

<sup>27</sup> Os dados referentes aos testes estatísticos aplicados para a força *Perspetiva* podem ser consultados no CD ROM, no ficheiro “Anexos - Estatística” pag. 21.

<sup>28</sup>  $F(2,108)=1,203$  ;  $p > 0,05$

o grupo de controlo uma média de 2,14. Neste caso não se verificaram diferenças significativas entre os grupos<sup>29</sup>.

Em termos da interação entre fator independente e as medições repetidas, verificou-se que esta é significativa<sup>30</sup>, logo apesar do Programa não surtir efeitos significativos por si só, nos momentos, ou entre os grupos, em interação, esta revelou-se significativa.

Em termos de relevância do nível de significância, verificámos que no grupo experimental existiram diferenças significativas no global dos momentos<sup>31</sup>, sendo estas estatisticamente significativas entre o pré-teste e pós-teste<sup>32</sup>. Ao nível do grupo de controlo, não existiram resultados significativos no global<sup>33</sup>.

Assim sendo, os dados sugerem que em termos da força *Perspetiva*, a exposição ao Programa provocou nos alunos as mudanças desejadas e expressas no aumento da utilização desta força, de acordo com a sua perceção, comparativamente ao grupo de controlo.

Analisando a **Virtude Sabedoria**<sup>34</sup> verificamos que:

**Tabela V.8.**

**Médias obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a Virtude Sabedoria**

Virtude - Sabedoria		Média	DP	n
Experimental	Pré-teste	2.18	.42	27
	Pós-teste	1.89	.38	27
	Follow-up	1.95	.42	27
Grupo Controlo	Pré-teste	2.20	.34	29
	Pós-teste	2.23	.41	29
	Follow-up	2.38	.39	29
Total	Pré-teste	2.19	.38	56
	Pós-teste	2.06	.43	56
	Follow-up	2.17	.46	56

A virtude *Sabedoria* teve uma média global de 2,14. Em termos de momentos de avaliação, vimos que a média desceu de 2,19 no pré-teste para 2,06 no pós-teste e aumentou para 2,17 no follow-up.

No teste de medições repetidas, ou seja na diferença de médias entre os três momentos em questão, não se verificaram diferenças significativas<sup>35</sup> (apesar de o

<sup>29</sup>  $F(1,54)=1417,293$  ;  $p > 0,05$

<sup>30</sup>  $F(2,108)=4,463$  ;  $p < 0,05$

<sup>31</sup>  $F(2,52)=5,426$  ;  $p < 0,05$

<sup>32</sup> Nas comparações múltiplas identificaram-se diferenças significativas entre o pré-teste e pós-teste.

<sup>33</sup>  $F(2,56)=0,512$  ;  $p > 0,05$

<sup>34</sup> Os dados referentes aos testes estatísticos aplicados para a virtude *Sabedoria* podem ser consultados no CD ROM, no ficheiro “Anexos - Estatística” pag. 27.

resultado se encontrar no limite máximo da região crítica da decisão de rejeição da hipótese nula, assumimos a não rejeição da mesma).

Na análise por grupos vimos que, se analisado cada segmento sem distinção de momentos, o grupo experimental teve uma média de respostas de 2,01 e o grupo de controlo uma média de 2,27. Neste caso verificaram-se diferenças significativas entre os grupos<sup>36</sup>.

Na análise das médias de respostas dadas entre os alunos do grupo experimental em cada momento, verificamos que existiu uma tendência para uma descida média nas respostas de 2,18 no momento de pré-teste para 1,89 no momento do pós-teste e uma pequena subida para 1,95 no momento de follow-up.

Quanto à média das respostas dos alunos que pertencem ao grupo de controlo, vimos uma tendência diferente, iniciando-se em 2,20 no momento de pré-teste, subindo para 2,23 no momento do pós-teste e subindo novamente para 2,38 no momento do follow-up.

Em termos da interação entre o fator independente e as medições repetidas, verificou-se que esta é significativa<sup>37</sup>, logo apesar do Programa não surtir efeitos significativos por si só, em interação, ou seja entre grupos, revela-se significativa.

Em termos de relevância do nível de significância, verificámos que no grupo experimental existiram diferenças significativas no global dos momentos<sup>38</sup> e que estas diferenças de médias são estatisticamente significativas entre o pré-teste e pós-teste<sup>39</sup> (correspondendo a uma descida de médias de 2,18 para 1,89) e que ao nível do grupo de controlo também existiram resultados significativos no global<sup>40</sup>, particularmente entre o pré-teste e follow-up<sup>41</sup>, ainda que o resultado esteja muito próximo da região crítica. Para além disso, esse valor corresponde a uma subida de médias de 2,20 para 2,38, o que traduz uma diminuição da utilização desta virtude, de acordo com a perspetiva subjetiva dos alunos.

---

<sup>35</sup>  $F(2,108)=3,073$  ;  $p > 0,05$

<sup>36</sup>  $F(1,54)=2638,011$  ;  $p < 0,01$

<sup>37</sup>  $F(2,108)=7,776$ ;  $p < 0,01$

<sup>38</sup>  $F(2,52)=6,242$  ;  $p < 0,05$

<sup>39</sup> Nas comparações múltiplas as diferenças entre pré-teste e pós-teste são estatisticamente significativas.

<sup>40</sup>  $F(2,56)=4,025$  ;  $p < 0,05$

<sup>41</sup> Nas comparações múltiplas as diferenças entre pré-teste e follow-up são estatisticamente significativas.



Assim sendo, os resultados sugerem que a exposição ao Programa provocou nos alunos as mudanças desejadas e expressas no aumento da utilização da virtude *Sabedoria*, de acordo com a autoavaliação dos participantes, comparativamente ao grupo de controlo, embora a verificação de diferenças significativas, também neste grupo nos leve a assumir, com prudência, essas mudanças.

Em síntese, e relativamente à virtude da *Sabedoria*, como dimensão integradora das cinco forças de carácter atrás referidas, os dados sugerem que:

- A exposição ao Programa provocou nos alunos mudanças na utilização das forças de carácter *Criatividade, Pensamento Crítico e Perspetiva*, de acordo com a sua perceção, comparativamente ao grupo de controlo, embora nas duas primeiras coloquemos algumas reservas;
- Nas forças *Desejo de Aprender e Curiosidade*, embora as médias obtidas pelo grupo experimental tenham sido inferiores às do grupo de controlo, traduzindo perceções mais positivas sobre a prática destas forças, as diferenças encontradas entre os grupos não foram significativas, isto é, a aplicação do Programa de intervenção não surtiu efeito na utilização destas forças, por parte dos alunos a ele expostos.

### **Virtude: Coragem**

A virtude *Coragem* é composta por quatro forças de carácter, nomeadamente ***Bravura, Persistência, Integridade e Vitalidade***.

**Na força de carácter - *Bravura*<sup>42</sup>** verificam-se os seguintes resultados:

**Tabela V.9.**  
**Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força *Bravura*.**

Bravura		Média	DP	n
Grupo Experimental	Pré-teste	2.40	.59	27
	Pós-teste	2.00	.54	27
	Follow-up	2.03	.51	27
Grupo Controlo	Pré-teste	2.26	.36	29
	Pós-teste	2.13	.50	29
	Follow-up	2.35	.43	29
Total	Pré-teste	2.33	.48	56
	Pós-teste	2.07	.52	56
	Follow-up	2.19	.49	56

<sup>42</sup> Os dados referentes aos testes estatísticos aplicados para a força *Bravura* podem ser consultados no CD ROM, no ficheiro “Anexos - Estatística” pag. 34.

A força *Bravura* teve uma média global de 2,20. Em termos de momentos de avaliação, vimos que a média desceu de 2,33 no pré-teste para 2,07 no pós-teste e subiu para 2,19 no follow-up. No teste de medições repetidas, ou seja na diferença de médias entre os três momentos em questão, verificaram-se diferenças significativas<sup>43</sup>, em especial entre o pré-teste e pós-teste<sup>44</sup>.

Na análise por grupos vimos que se analisado cada segmento sem distinção de momentos, o grupo experimental teve uma média de respostas de 2,15 e o grupo de controlo uma média de 2,25. Neste caso não se verificaram diferenças significativas entre os grupos<sup>45</sup>.

Na análise das médias de respostas dadas entre os alunos do grupo experimental em cada momento, verificamos que existiu uma tendência para uma descida média nas respostas de 2,40 no momento de pré-teste para 2,00 no momento do pós-teste e posteriormente uma ligeira subida para 2,03, no momento de follow-up.

Em termos dos alunos que pertencem ao grupo de controlo, vimos a mesma tendência, mas com uma descida e subida mais acentuadas, registando 2,26 no momento de pré-teste, descendo para 2,13 no momento do pós-teste e subindo para 2,35 no momento do follow-up.

Em termos da interação entre o fator independente e as medições repetidas, verificou-se que esta é significativa<sup>46</sup>, pelo que apesar do Programa não surtir efeitos significativos por si só entre os grupos, em interação, esta revelou-se significativa.

Em termos de relevância do nível de significância, verificámos que no grupo experimental existiram diferenças significativas no global dos momentos<sup>47</sup>, que ocorreram entre o pré-teste e o pós-teste e entre o pré-teste e o follow-up<sup>48</sup>. Ao nível do grupo de controlo, não existiram resultados significativos no global<sup>49</sup>.

---

<sup>43</sup>  $F(2,108)=5,920$  ;  $p < 0,01$

<sup>44</sup> Nas comparações múltiplas das médias de respostas por momento verificaram-se diferenças de médias como significativas entre os momentos pré-teste e pós-teste ( $p < 0,05$ ).

<sup>45</sup>  $F(1,54)=1,118$  ;  $p > 0,05$

<sup>46</sup>  $F(2,108)=4,397$  ;  $p < 0,05$

<sup>47</sup>  $F(2,52)=6,536$  ;  $p < 0,05$

<sup>48</sup> Nas comparações múltiplas das médias de respostas por momento entre o grupo experimental, verificaram-se diferenças de médias como significativas entre pré-teste e pós-teste, e pré-teste e follow-up ( $p < 0,05$ ).

<sup>49</sup>  $F(2,56)=2,719$ ;  $p > 0,05$

Assim sendo, os dados sugerem que o Programa de intervenção provocou melhorias na aplicação da força *Bravura*, de acordo com as perspetivas subjetivas dos alunos a ele expostos, comparativamente ao grupo de controlo.

**Na força de carácter *Persistência*<sup>50</sup>** verificam-se os seguintes resultados:

**Tabela V.10.**

***Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up), para a força Persistência.***

Dimensão Persistência		Média	DP	N
Experimental	Pré-teste	1.98	.45	27
	Pós-teste	1.54	.37	27
	Follow-up	1.77	.63	27
Grupo Controlo	Pré-teste	2.15	.48	29
	Pós-teste	2.03	.42	29
	Follow-up	2.27	.40	29
Total	Pré-teste	2.07	.47	56
	Pós-teste	1.79	.46	56
	Follow-up	2.03	.58	56

A força *Persistência* teve uma média global de 1,96. Em termos de momentos de avaliação, vimos que a média desceu de 2,07 no pré-teste para 1,79 no pós-teste e subiu para 2,03 no follow-up. No teste de medições repetidas, ou seja na diferença de médias entre os três momentos em questão, verificaram-se diferenças significativas<sup>51</sup>, em especial entre o pré-teste e o pós-teste e entre o pós-teste e o follow-up<sup>52</sup>.

Na análise por grupos vimos que se analisado cada segmento sem distinção de momentos, o grupo experimental teve uma média de respostas de 1,76 e o grupo de controlo uma média de 2,15. Neste caso também se verificaram diferenças significativas entre os grupos<sup>53</sup>.

Na análise das médias de respostas dadas entre os alunos do grupo experimental, em cada momento, verificamos que existiu uma tendência para uma descida média nas respostas de 1,98 no momento de pré-teste para 1,54 no momento do pós-teste e posteriormente uma subida para 1,77 no momento de follow-up.

Nas médias de respostas do grupo de controlo, vimos a mesma tendência, mas com descidas menos acentuadas, sendo que se registou 2,15 no momento de pré-

<sup>50</sup> Os dados referentes aos testes estatísticos aplicados para a força *Persistência* podem ser consultados no CD ROM, no ficheiro “Anexos - Estatística” pag. 38.

<sup>51</sup>  $F(2,108)=8,718$  ;  $p < 0,01$

<sup>52</sup> Nas comparações múltiplas das médias de respostas por momento verificaram-se diferenças de médias como significativas entre o pré-teste e pós-teste e o pós-teste e follow-up ( $p < 0,05$ ).

<sup>53</sup>  $F(1,54)=17,357$  ;  $p < 0,01$

teste, descendo para 2,03 no momento do pós-teste e subindo para 2,27 no momento do follow-up.

Em termos da interação entre o fator independente e as medições repetidas, verificou-se que esta é significativa<sup>54</sup> (apesar de deixarmos reservas por ser um valor  $p$  muito elevado), logo em interação, esta também se revelou significativa. Em termos de relevância do nível de significância, verificámos que no grupo experimental existiram diferenças significativas no global dos momentos<sup>55</sup>, ocorrendo entre o pré-teste e pós-teste<sup>56</sup>, correspondendo a uma descida de médias de 1,98 para 1,54, o que traduz um aumento da perceção dos alunos, quanto à utilização da força. Ao nível do grupo de controlo, também existiram resultados significativos no global<sup>57</sup>, ocorrendo entre o pós-teste e follow-up<sup>58</sup>, correspondendo a um aumento das médias de 2,03 para 2,27, traduzindo uma diminuição da utilização da força, de acordo com as perceções dos alunos.

Apesar destas evidências, mas considerando simultaneamente, quer o valor  $p$  elevado, quer a existência de diferenças significativas também no grupo de controlo, concluímos, com reservas, que o Programa de intervenção provocou um aumento da utilização da força *Bravura* aos alunos a ele expostos, de acordo com as suas perceções, comparativamente ao grupo de controlo.

**Na força de carácter *Integridade*<sup>59</sup> verificam-se os seguintes resultados:**

**Tabela V.11.**

**Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força *Integridade***

Integridade		Média	DP	n	
Grupo	Experimental	Pré-teste	2.17	.55	27
		Pós-teste	1.83	.57	27
		Follow-up	1.91	.58	27
	Controlo	Pré-teste	2.08	.40	29
		Pós-teste	2.20	.59	29
		Follow-up	2.15	.47	29
	Total	Pré-teste	2.13	.47	56
		Pós-teste	2.02	.61	56
		Follow-up	2.04	.54	56

<sup>54</sup>  $F(2,108)=3,116$  ;  $p < 0,05$

<sup>55</sup>  $F(2,52)=7,423$  ;  $p < 0,05$

<sup>56</sup> Nas comparações múltiplas das médias de respostas por momento entre o grupo experimental, verificaram-se diferenças de médias como significativas entre pré-teste e pós-teste ( $p < 0,05$ ).

<sup>57</sup>  $F(2,56)=3,477$  ;  $p < 0,05$

<sup>58</sup> Nas comparações múltiplas das médias de respostas por momento entre o grupo experimental, verificaram-se diferenças de médias como significativas entre pós -teste e follow-up ( $p < 0,05$ ).

<sup>59</sup> Os dados referentes aos testes estatísticos aplicados para a força *Integridade* podem ser consultados no CD ROM, no ficheiro “Anexos - Estatística” pag. 45.

A força *Integridade* teve uma média global de 2,06 e em termos de momentos de avaliação, vimos que a média desceu de 2,13 no pré-teste para 2,02 no pós-teste e subiu para 2,04 no follow-up.

Nos resultados obtidos no teste de medições repetidas, ou seja na diferença de médias entre os três momentos, não se verificaram diferenças significativas<sup>60</sup>.

Na análise por grupos vimos que se analisado cada segmento sem distinção de momentos, o grupo experimental teve uma média de respostas de 1,97 e o grupo de controlo uma média de 2,14. Neste caso não se verificaram diferenças significativas entre os grupos<sup>61</sup>.

Contudo, na análise das médias de respostas dadas entre os alunos do grupo experimental, em cada momento, verificamos que existiu uma tendência para uma descida média nas respostas de 2,17 no momento de pré-teste para 1,83 no momento do pós-teste e posteriormente subida para 1,91 no momento de follow-up.

Quanto à média das respostas dos alunos que pertencem ao grupo de controlo, vimos uma tendência diferente e menos consistente, iniciando-se em 2,08 no momento de pré-teste, subindo para 2,20 no momento do pós-teste e descendo para 2,15 no momento do follow-up.

Em termos da interação entre o fator independente e as medições repetidas, verificou-se que esta é significativa<sup>62</sup>, logo apesar do Programa não surtir efeitos significativos por si só entre os grupos, em interação, esta revelou-se significativa.

Em termos de relevância do nível de significância, verificámos que no grupo experimental existiram diferenças significativas no global dos momentos<sup>63</sup>, ocorrendo entre o pré-teste e pós-teste<sup>64</sup>. Ao nível do grupo de controlo, não existiram resultados significativos no global<sup>65</sup>.

Assim sendo, os resultados sugerem que o Programa provocou nos alunos a ele expostos, as mudanças desejadas e expressas no aumento da utilização da força

---

<sup>60</sup>  $F(2,108)=1,203$  ;  $p > 0,05$

<sup>61</sup>  $F(1,54)=2,549$  ;  $p > 0,05$

<sup>62</sup>  $F(2,108)=4,463$  ;  $p < 0,05$

<sup>63</sup>  $F(2,52)=5,426$  ;  $p < 0,05$

<sup>64</sup> Nas comparações múltiplas das médias de respostas por momento entre o grupo experimental, verificaram-se diferenças de médias como significativas entre o pré-teste e pós-teste ( $p < 0,05$ ).

<sup>65</sup>  $F(2,56)=0,512$ ;  $p > 0,05$

de caráter *Integridade*, de acordo com as perspetivas subjetivas dos participantes, comparativamente ao grupo de controlo.

**Na força de caráter *Vitalidade*<sup>66</sup>** verificam-se os seguintes resultados:

**Tabela V.12.**

***Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força Vitalidade***

Vitalidade			Média	DP	n
Grupo	Experimental	Pré-teste	2.09	.45	27
		Pós-teste	1.72	.53	27
		Follow-up	1.71	.48	27
	Controlo	Pré-teste	2.20	.50	29
		Pós-teste	2.05	.50	29
		Follow-up	2.21	.42	29
	Total	Pré-teste	2.15	.48	56
		Pós-teste	1.90	.54	56
		Follow-up	1.97	.51	56

A força *Vitalidade* teve uma média global de 2,00. Em termos de momentos de avaliação, vimos que a média desceu de 2,15 no pré-teste para 1,90 no pós-teste e subiu para 1,97 no follow-up. No teste de medições repetidas, ou seja na diferença de médias entre os três momentos em questão, verificaram-se diferenças significativas<sup>67</sup>, em especial entre o pré-teste e pós-teste<sup>68</sup>.

Na análise por grupos vimos que, se analisado cada segmento sem distinção de momentos, o grupo experimental teve uma média de respostas de 1,84 e o grupo de controlo uma média de 2,15. Neste caso também se verificaram diferenças significativas entre os grupos<sup>69</sup>.

Na análise das médias de respostas dadas entre os alunos do grupo experimental, em cada momento, verificamos que existiu uma tendência para uma descida média nas respostas de 2,09 no momento de pré-teste para 1,72 no momento do pós-teste, estabilizando no momento de follow-up.

Quanto à média das respostas dos alunos que pertencem ao grupo de controlo, vimos uma tendência diferente e menos consistente, sendo que iniciou em 2,20 no momento de pré-teste, descendo para 2,05 no momento do pós-teste e subindo para 2,15 no momento do follow-up.

<sup>66</sup> Os dados referentes aos testes estatísticos aplicados para a força *Vitalidade* podem ser consultados no CD ROM, no ficheiro “Anexos - Estatística” pag. 50.

<sup>67</sup>  $F(2,108)=6,413$  ;  $p < 0,01$

<sup>68</sup> Nas comparações múltiplas das médias de respostas por momento verificaram-se diferenças de médias como significativas entre os momentos pré-teste e pós-teste ( $p < 0,05$ ).

<sup>69</sup>  $F(1,54)=10,558$  ;  $p < 0,01$

Em termos da interação entre o fator independente e as medições repetidas, verificou-se que esta é significativa<sup>70</sup>, logo em interação, esta também se revelou significativa. Quanto à relevância do nível de significância, verificámos que no grupo experimental existiram diferenças significativas no global dos momentos<sup>71</sup>, contudo, não foi possível concluir entre que pares estariam as diferenças significativas<sup>72</sup>. Ao nível do grupo de controlo, não existiram resultados significativos no global<sup>73</sup>.

Assim sendo, os dados sugerem que o Programa de intervenção provocou nos alunos a ele expostos, um aumento da utilização da força *Vitalidade*, de acordo com a sua autoavaliação, comparativamente ao grupo de controlo, embora a inexistência de diferenças significativas nas comparações múltiplas, ou seja a impossibilidade de identificar os momentos em que existiram diferenças, nos impeça de assumir plenamente esta conclusão.

Analisando a **Virtude Coragem**<sup>74</sup> verificamos que:

**Tabela V.13.**

**Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up), para a Virtude Coragem**

Coragem		Média	DP	n
Experimental	Pré-teste	2.09	.36	27
	Pós-teste	1.71	.38	27
	Follow-up	1.80	.42	27
Grupo Controlo	Pré-teste	2.11	.29	29
	Pós-teste	2.03	.32	29
	Follow-up	2.18	.25	29
Total	Pré-teste	2.10	.33	56
	Pós-teste	1.88	.38	56
	Follow-up	1.99	.39	56

A virtude *Coragem* teve uma média global de 1,99. Em termos de momentos de avaliação, vimos que a média desceu de 2,10 no pré-teste para 1,88 no pós-teste e subiu para 1,99 no follow-up. No teste de medições repetidas, ou seja na diferença de médias entre os três momentos em questão, verificaram-se diferenças significativas<sup>75</sup>, ocorrendo estas ao nível da diferença de médias entre o pré-teste e o pós-teste.

<sup>70</sup>  $F(2,108)=3,403$  ;  $p < 0,05$

<sup>71</sup>  $F(2,52)=3,426$  ;  $p < 0,05$

<sup>72</sup> Nas comparações múltiplas das médias de respostas por momento entre o grupo experimental, não se verificaram diferenças de médias como significativas ( $p > 0,05$ ).

<sup>73</sup>  $F(2,56)=1,174$ ;  $p > 0,05$

<sup>74</sup> Os dados referentes aos testes estatísticos aplicados para a virtude *Coragem* podem ser consultados no CD ROM, no ficheiro “Anexos - Estatística” pag. 56.

<sup>75</sup>  $F(2,108)=9,167$  ;  $p < 0,01$

Na análise por grupos vimos que se analisado cada segmento sem distinção de momentos, o grupo experimental teve uma média de respostas de 1,87 e o grupo de controlo uma média de 2,11. Neste caso também se verificaram diferenças significativas entre os grupos<sup>76</sup>.

Na análise das médias de respostas dadas entre os alunos do grupo experimental em cada momento, verificamos que existiu uma tendência para uma descida média nas respostas de 2,09 no momento de pré-teste para 1,71 no momento do pós-teste e posteriormente uma subida para 1,80 no momento de follow-up.

Quanto à média das respostas dos alunos que pertencem ao grupo de controlo, vimos a mesma tendência, mas menos acentuada na descida e mais acentuada na subida, sendo que iniciou em 2,11 no momento de pré-teste, descendo para 2,03 no momento do pós-teste e subindo para 2,18 no momento do follow-up.

Em termos da interação entre o fator independente e as medições repetidas, verificou-se que esta é significativa<sup>77</sup>. Em termos de relevância do nível de significância, verificámos que no grupo experimental existiram diferenças significativas no global dos momentos<sup>78</sup>, ocorrendo entre o pré-teste e o pós-teste e entre o pré-teste e o follow-up<sup>79</sup>. Ao nível do grupo de controlo, não existiram resultados significativos no global<sup>80</sup>.

Assim sendo, os resultados sugerem que na virtude *Coragem*, o Programa provocou nos alunos a ele expostos, as mudanças desejadas e expressas no aumento da aplicação desta virtude, de acordo com as suas perspetivas subjetivas, comparativamente ao grupo de controlo.

Em síntese, os dados sugerem que, relativamente à Virtude *Coragem*, como dimensão integradora das forças de carácter atrás referidas (*Integridade, Bravura, Persistência e Vitalidade*):

---

<sup>76</sup>  $F(1,54)=12,620$  ;  $p < 0,01$

<sup>77</sup>  $F(2,108)=6,635$  ;  $p < 0,01$

<sup>78</sup>  $F(2,52)=10,586$  ;  $p < 0,01$

<sup>79</sup> Nas comparações múltiplas das médias de respostas por momento entre o grupo experimental, verificaram-se todas as diferenças entre pré-teste e pós-teste, e o pré-teste e follow-up ( $p < 0,05$ ).

<sup>80</sup>  $F(2,56)=2,679$  ;  $p > 0,05$



- Existiram ganhos para os alunos submetidos à aplicação do Programa de intervenção, traduzidos no aumento da prática desta Virtude, comparativamente ao grupo de controlo;
- Que esses ganhos se consubstanciaram na melhoria da utilização das forças de carácter *Integridade, Bravura, Vitalidade e Persistência*, de acordo com a percepção dos alunos, sendo que nas duas últimas, afirmamos, com reservas, essas melhorias.

### **Virtude Humanidade**

A Virtude Humanidade é composta pelas forças de carácter: **Amor, Bondade e Inteligência Social.**

Na força de carácter **Amor**<sup>81</sup> verificaram-se os seguintes resultados

**Tabela V.14.**

**Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up), para a força Amor**

Amor		Média	DP	n	
Grupo	Experimental	Pré-teste	1.90	.39	27
		Pós-teste	1.66	.45	27
		Follow-up	1.44	.39	27
	Controlo	Pré-teste	1.80	.52	29
		Pós-teste	1.82	.44	29
		Follow-up	1.75	.36	29
	Total	Pré-teste	1.85	.46	56
		Pós-teste	1.74	.45	56
		Follow-up	1.60	.40	56

A dimensão *Amor* teve uma média global de 1,73. Em termos de momentos de avaliação, vimos que a média desceu de 1,85 no pré-teste para 1,74 no pós-teste e para 1,60 no follow-up. No teste de medições repetidas, ou seja na diferença de médias entre os três momentos em questão, verificaram-se diferenças significativas<sup>82</sup>, particularmente entre o pré-teste e o follow-up e entre o pós-teste e o follow-up<sup>83</sup>.

Na análise por grupos vimos que, se analisado cada segmento sem distinção de momentos, o grupo experimental teve uma média de respostas de 1,67 e o grupo

<sup>81</sup> Os dados referentes aos testes estatísticos aplicados para a força *Amor* podem ser consultados no CD ROM, no ficheiro “Anexos - Estatística” pag. 62.

<sup>82</sup>  $F(2,108)=9,124; p < 0,01$

<sup>83</sup> Nas comparações múltiplas das médias de respostas por momento verificaram-se diferenças de médias como significativas entre o pré-teste e o follow-up, e o pós-teste e o follow-up ( $p < 0,05$ ).

de controlo uma média de 1,79, não se verificando diferenças significativas entre os grupos<sup>84</sup>.

Na análise das médias de respostas dadas entre os alunos do grupo experimental, em cada momento, verificamos que existiu uma tendência para uma descida média nas respostas de 1,90 no momento de pré-teste para 1,66 no momento do pós-teste e novamente para 1,44 no momento de follow-up.

Quanto à média das respostas dos alunos que pertencem ao grupo de controlo, vimos uma tendência inversa, sendo que iniciou em 1,80 no momento de pré-teste, subindo para 1,82 no momento do pós-teste e descendo para 1,75 no momento do follow-up.

Em termos da interação entre o fator independente e de medições repetidas, verificou-se que esta é significativa<sup>85</sup>, logo em interação, esta também se revelou significativa. Em termos de relevância do nível de significância, verificámos que no grupo experimental existiram diferenças significativas no global dos momentos<sup>86</sup>, verificando-se diferenças entre o pré-teste e o pós-teste e entre o pré-teste e o follow-up.<sup>87</sup> Ao nível do grupo de controlo, não existiram resultados significativos no global<sup>88</sup>.

Assim sendo, os dados sugerem que a exposição ao Programa provocou nos alunos as mudanças desejadas e expressas no aumento da utilização da força *Amor*, de acordo com as suas perspetivas subjetivas, comparativamente ao grupo de controlo.

**Na força de carácter *Bondade*<sup>89</sup> verificaram-se os seguintes resultados:**

---

<sup>84</sup>  $F(1,54)=1,719$  ;  $p > 0,05$

<sup>85</sup>  $F(2,108)=5,763$  ;  $p < 0,01$

<sup>86</sup>  $F(2,52)=13,827$ ;  $p < 0,01$

<sup>87</sup> Nas comparações múltiplas das médias de respostas por momento entre o grupo experimental, verificaram-se diferenças de médias como significativas entre o pré-teste e o pós-teste, pré-teste e o follow-up, e o pós-teste e follow-up ( $p < 0,05$ ).

<sup>88</sup>  $F(2,56)=0,423$ ;  $p > 0,05$

<sup>89</sup> Os dados referentes aos testes estatísticos aplicados para a força *Bondade* podem ser consultados no CD ROM, no ficheiro “Anexos - Estatística” pag. 68.

**Tabela V.15.**

**Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up), para a força Bondade**

Bondade		Média	DP	n
Experimental	Pré-teste	1.96	.45	27
	Pós-teste	1.56	.42	27
	Follow-up	1.62	.36	27
Grupo Controlo	Pré-teste	1.84	.50	29
	Pós-teste	1.68	.44	29
	Follow-up	1.92	.50	29
Total	Pré-teste	1.90	.48	56
	Pós-teste	1.62	.43	56
	Follow-up	1.78	.46	56

A força *Bondade* teve uma média global de 1,76. Em termos de momentos de avaliação, vimos que a média desceu de 1,90 no pré-teste para 1,62 no pós-teste e subiu para 1,78 no follow-up. No teste de medições repetidas, ou seja na diferença de médias entre os três momentos em questão, verificaram-se diferenças significativas<sup>90</sup>, particularmente entre o pré-teste e o pós-teste.

Na análise por grupos vimos que se analisado cada segmento sem distinção de momentos, o grupo experimental teve uma média de respostas de 1,71 e o grupo de controlo uma média de 1,81. Não se verificaram diferenças significativas entre os grupos<sup>91</sup>.

Na análise das médias de respostas dadas entre os alunos do grupo experimental em cada momento, verificamos que existiu uma tendência para uma descida média nas respostas de 1,96 no momento de pré-teste para 1,56 no momento do pós-teste e uma subida para 1,62 no momento de follow-up.

Quanto à média das respostas dos alunos que pertencem ao grupo de controlo, verificamos a mesma tendência, com descida menos acentuada e maior subida, sendo que iniciou em 1,84 no momento de pré-teste, descendo para 1,68 no momento do pós-teste e subindo para 1,92 no momento do follow-up.

Em termos da interação entre o fator independente e as medições repetidas, verificou-se que esta é significativa<sup>92</sup>, logo em interação, esta também se revelou significativa. Em termos de relevância do nível de significância, verificámos que no grupo experimental existiram diferenças significativas no global dos momentos<sup>93</sup>,

<sup>90</sup>  $F(2,108)=8,584$  ;  $p < 0,01$

<sup>91</sup>  $F(1,54)=1,301$  ;  $p > 0,05$

<sup>92</sup>  $F(2,108)=4,886$  ;  $p < 0,01$

<sup>93</sup>  $F(2,52)=16,168$ ;  $p < 0,01$

verificando-se a diferença entre o pré-teste e pós-teste e o pré-teste e o follow-up<sup>94</sup>. Ao nível do grupo de controlo, não existem resultados significativos no global<sup>95</sup>.

Assim sendo, os dados sugerem que a exposição ao Programa provocou nos alunos as mudanças desejadas, traduzidas no aumento da utilização da força *Bondade*, de acordo com as suas perspetivas subjetivas, comparativamente ao grupo de controlo.

Os resultados obtidos no âmbito desta força estão em sintonia com os registados na força *Amor*, o que à partida seria de esperar, tendo em conta os pressupostos inerentes a cada uma delas e as práticas que lhe estão subjacentes como já referido (pag 98). Contudo, no questionário utilizado para avaliar estas duas forças, não identificamos itens, cujos conteúdos se sobrepusessem a não ser os itens 85 “*Eu raramente ajudo os outros*” (Força de caráter *Bondade*) e 135 “*É difícil para mim chegar perto das pessoas*” (Força de caráter *Amor*), que embora formulados na negativa e sem se sobreporem, mantêm entre si relações de proximidade. Apesar da contaminação que poderá existir nos comportamentos resultantes da prática destas forças, não pareceu refletir-se nas respostas aos itens que as compõem, no instrumento de avaliação utilizado.

**Na força de caráter *Inteligência Social*<sup>96</sup>** verificaram-se os seguintes resultados:

**Tabela V.16.**

**Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up), para a força *Inteligência Social***

Inteligência Social		Média	DP	n
Experimental	Pré-teste	2.52	.34	27
	Pós-teste	2.13	.34	27
	Follow-up	2.10	.43	27
Grupo Controlo	Pré-teste	2.42	.50	29
	Pós-teste	2.44	.41	29
	Follow-up	2.39	.38	29
Total	Pré-teste	2.47	.43	56
	Pós-teste	2.29	.41	56
	Follow-up	2.25	.43	56

<sup>94</sup> Nas comparações múltiplas das médias de respostas por momento entre o grupo experimental, verificaram-se diferenças de médias como significativas entre pré-teste e pós-teste, e pré-teste e follow-up, ( $p < 0,05$ ).

<sup>95</sup>  $F(2,56)=2,544$ ;  $p > 0,05$

<sup>96</sup> Os dados referentes aos testes estatísticos aplicados para a força *Inteligência Social* podem ser consultados no CD ROM, no ficheiro “Anexos - Estatística” pag. 75.

A força *Inteligência Social* teve uma média global de 2,33. Em termos de momentos de avaliação, vimos que a média desceu de 2,47 no pré-teste para 2,29 no pós-teste e novamente para 2,25 no follow-up. No teste de medições repetidas, ou seja na diferença de médias entre os três momentos em questão, verificaram-se diferenças significativas<sup>97</sup> entre o pré-teste e o pós-teste e entre o pré-teste e o follow-up<sup>98</sup>.

Na análise por grupos vimos que se analisado cada segmento sem distinção de momentos, o grupo experimental teve uma média de respostas de 2,25 e o grupo de controlo uma média de 2,42. Também se verificaram diferenças significativas entre os grupos<sup>99</sup>.

Analisando as médias de respostas dadas entre os alunos do grupo experimental em cada momento, verificamos que existiu uma tendência para uma descida média nas respostas de 2,52 no momento de pré-teste, para 2,13 no momento do pós-teste e novamente para 2,10 no momento de follow-up.

Quanto à média das respostas dos alunos que pertencem ao grupo de controlo, vimos uma tendência menos consistente, sendo que inicia em 2,42 no momento do pré-teste, subindo para 2,44 no momento do pós-teste e descendo para 2,39 no momento do follow-up.

Em termos da interação entre o fator independente e as medições repetidas, verificou-se que esta é significativa<sup>100</sup>, logo em interação, esta também se revelou significativa. Em termos de relevância do nível de significância, verificámos que no grupo experimental existiram diferenças significativas no global dos momentos<sup>101</sup>, verificando-se a diferença entre o pré-teste e o pós-teste e entre o pré-teste e o follow-up<sup>102</sup>. Ao nível do grupo de controlo não existiram resultados significativos no global<sup>103</sup>.

Assim sendo, podemos concluir que o efeito do Programa de intervenção no desenvolvimento desta força nos alunos, poderá depender do grupo a que pertencem, sendo a utilização do Programa relevante no desenvolvimento da *Inteligência Social*,

<sup>97</sup>  $F(2,108)=6,166$  ;  $p < 0,01$

<sup>98</sup> Nas comparações múltiplas das médias de respostas por momento verificaram-se diferenças de médias como significativas entre todos os momentos ( $p < 0,05$ ).

<sup>99</sup>  $F(1,54)=4,782$  ;  $p < 0,05$

<sup>100</sup>  $F(2,108)=5,710$  ;  $p < 0,01$

<sup>101</sup>  $F(2,52)=12,962$ ;  $p < 0,01$

<sup>102</sup> Nas comparações múltiplas das médias de respostas por momento entre o grupo experimental, verificaram-se diferenças de médias como significativas entre pré-teste e pós-teste, e pré-teste e follow-up, ( $p < 0,05$ ).

<sup>103</sup>  $F(2,56)=0,135$ ;  $p > 0,05$

de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes, comparativamente ao grupo de controlo.

Analisando a **Virtude Humanidade**<sup>104</sup> verificamos que:

**Tabela V.17.**

**Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up), para a virtude Humanidade**

Humanidade		Média	DP	n	
Grupo	Experimental	Pré-teste	1.96	.28	27
		Pós-teste	1.65	.29	27
		Follow-up	1.58	.26	27
	Controlo	Pré-teste	1.86	.38	29
		Pós-teste	1.84	.29	29
		Follow-up	1.85	.27	29
	Total	Pré-teste	1.91	.34	56
		Pós-teste	1.75	.30	56
		Follow-up	1.72	.30	56

A Virtude *Humanidade* teve uma média global de 1,79. Em termos de momentos de avaliação, vimos que a média desceu de 1,91 no pré-teste para 1,75 no pós-teste e novamente para 1,72 no follow-up. No teste de medições repetidas, ou seja na diferença de médias entre os três momentos em questão, verificaram-se diferenças significativas<sup>105</sup> entre o pré-teste e o pós-teste e entre o pré-teste e o follow-up<sup>106</sup>.

Na análise por grupos vimos que se analisado cada segmento sem distinção de momentos, o grupo experimental teve uma média de respostas de 1,73 e o grupo de controlo uma média de 1,85. Neste caso não se verificaram diferenças significativas entre os grupos<sup>107</sup>.

Contudo, na análise das médias de respostas dadas entre os alunos do grupo experimental, em cada momento, verificamos que existiu uma tendência para uma descida média nas respostas de 1,96 no momento de pré-teste, para 1,65 no momento do pós-teste e novamente para 1,58 no momento de follow-up.

Quanto à média das respostas dos alunos que pertencem ao grupo de controlo, vimos uma estabilização de valores, registando 1,86 no momento de pré-teste, 1,84 no momento do pós-teste e 1,85 no momento do follow-up.

<sup>104</sup> Os dados referentes aos testes estatísticos aplicados para a virtude *Humanidade* podem ser consultados no CD ROM, no ficheiro “Anexos - Estatística” pag. 81.

<sup>105</sup>  $F(2,108)=12,910$  ;  $p < 0,01$

<sup>106</sup> Nas comparações múltiplas das médias de respostas por momento verificaram-se diferenças de médias como significativas entre pré-teste e pós-teste, e pré-teste e follow-up ( $p < 0,05$ ).

<sup>107</sup>  $F(1,54)=3,517$  ;  $p > 0,05$

Em termos da interação entre o fator independente e as medições repetidas, verificou-se que esta é significativa<sup>108</sup>, logo em interação, esta também se revelou significativa. Em termos de relevância do nível de significância, verificámos que no grupo experimental existiram diferenças significativas no global dos momentos<sup>109</sup>, verificando-se esta diferença entre o pré-teste e o pós-teste e entre o pré-teste e o follow-up<sup>110</sup>. Ao nível do grupo de controlo, não existiram resultados significativos no global<sup>111</sup>.

Assim sendo, o efeito do Programa de intervenção no desenvolvimento desta virtude nos alunos, poderá depender do grupo a que pertencem, sendo a utilização do Programa relevante no desenvolvimento da *virtude Humanidade*, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes, comparativamente ao grupo de controlo.

Em síntese, poderemos concluir, relativamente à *Virtude Humanidade*, como dimensão integradora das forças de carácter atrás referidas (*Inteligência Social, Bondade e Amor*), que existiram ganhos significativos para os alunos submetidos à aplicação do Programa, comparativamente aos do grupo de controlo. Os resultados mostraram um aumento da prática destas forças de acordo com a autoavaliação dos participantes.

### **Virtude Justiça**

A virtude *Justiça* é composta por três forças de carácter, nomeadamente ***Cidadania, Equidade e Liderança***.

**Na força *Cidadania*<sup>112</sup>** verificam-se os seguintes resultados:

<sup>108</sup>  $F(2,108)=11,002$  ;  $p < 0,01$

<sup>109</sup>  $F(2,52)=8,717$ ;  $p<0,01$

<sup>110</sup> Nas comparações múltiplas das médias de respostas por momento entre o grupo experimental, verificaram-se diferenças de médias como significativas entre pré-teste e pós-teste, e pré-teste e follow-up ( $p<0,05$ ).

<sup>111</sup>  $F(2,56)=0,408$ ;  $p>0,05$

<sup>112</sup> Os dados referentes aos testes estatísticos aplicados para a força *Cidadania* podem ser consultados no CD ROM, no ficheiro “Anexos - Estatística” pag. 87.

**Tabela V.18.**

**Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up), para a força Cidadania**

Cidadania		Média	DP	n
Grupo Experimental	Pré-teste	1.88	.33	27
	Pós-teste	1.67	.46	27
	Follow-up	1.61	.46	27
Grupo Controlo	Pré-teste	1.79	.46	29
	Pós-teste	2.00	.47	29
	Follow-up	2.15	.51	29
Total	Pré-teste	1.83	.40	56
	Pós-teste	1.84	.49	56
	Follow-up	1.89	.56	56

A força *Cidadania* teve uma média global de 1,85. Em termos de momentos de avaliação, vimos que a média mostrou uma tendência de subida de 1,83 no pré-teste para 1,84 no pós-teste e para 1,89 no follow-up. No teste de medições repetidas, ou seja na diferença de médias entre os três momentos em questão, não se verificaram diferenças significativas<sup>113</sup>.

Na análise por grupos vimos que, se analisado cada segmento sem distinção de momentos, o grupo experimental teve uma média de respostas de 1,72 e o grupo de controlo uma média de 1,98. Neste caso verificaram-se diferenças significativas entre os grupos<sup>114</sup>.

Na análise das médias de respostas dadas entre os alunos do grupo experimental, em cada momento, verificamos que existiu uma tendência para uma descida média nas respostas de 1,88 no momento de pré-teste para 1,67 no momento do pós-teste e novamente para 1,61 no momento de follow-up.

Quanto à média das respostas dos alunos que pertencem ao grupo de controlo, vimos uma tendência inversa, sendo que iniciou em 1,79 no momento de pré-teste, subindo para 2,00 no momento do pós-teste e novamente para 2,15 no momento do follow-up.

Em termos da interação entre o fator independente e as medições repetidas, verificou-se que esta é significativa<sup>115</sup> e, em interação, esta também se revelou significativa. Em termos de relevância do nível de significância, verificámos que no grupo experimental existiram diferenças significativas no global dos momentos<sup>116</sup>,

<sup>113</sup>  $F(2,108)=0,338$  ;  $p > 0,05$

<sup>114</sup>  $F(1,54)=7,285$  ;  $p < 0,01$

<sup>115</sup>  $F(2,108)=12,294$  ;  $p < 0,01$

<sup>116</sup>  $F(2,52)=5,087$  ;  $p < 0,05$



destacando-se a diferença entre o pré-teste e follow-up<sup>117</sup>, o que significa que o efeito não foi imediato. Estas diferenças corresponderam a uma diminuição das médias de 1,88 para 1,61 e a um aumento na utilização desta força, de acordo com as perspetiva subjetiva dos alunos. Ao nível do grupo de controlo, também existiram resultados significativos no global<sup>118</sup>, concluindo-se que essas diferenças foram significativas também entre pré-teste e follow-up<sup>119</sup>, mas traduzindo-se numa subida das médias de 1,79 para 2,15, o que correspondeu a uma diminuição da utilização da *Cidadania*, de acordo com as perspetivas subjetivas dos participantes.

Estes resultados sugerem que a exposição ao Programa provocou nos alunos um aumento da utilização da força *Cidadania*, de acordo com as suas perspetivas subjetivas, comparativamente ao grupo de controlo. Contudo, a constatação de resultados significativos, também neste grupo, embora ocorrendo em sentido oposto, levam-nos a equacionar com prudência este resultado.

**Na força *Equidade*<sup>120</sup> verificam-se os seguintes resultados:**

**Tabela V. 19.**  
**Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up), para a força *Equidade***

Equidade		Média	DP	n
Experimental	Pré-teste	2.03	.42	27
	Pós-teste	1.73	.48	27
	Follow-up	1.75	.51	27
Grupo Controlo	Pré-teste	2.08	.57	29
	Pós-teste	2.04	.45	29
	Follow-up	2.15	.51	29
Total	Pré-teste	2.06	.50	56
	Pós-teste	1.89	.49	56
	Follow-up	1.95	.55	56

A força *Equidade* teve uma média global de 1,96. Em termos de momentos de avaliação, vimos que a média desceu de 2,06 no pré-teste para 1,89 no pós-teste e subiu para 1,95 no follow-up. No teste de medições repetidas, ou seja na diferença de

<sup>117</sup> Nas comparações múltiplas das médias de respostas por momento entre o grupo experimental, verificaram-se diferenças de médias como significativas entre pré-teste e follow-up ( $p < 0,05$ ).

<sup>118</sup>  $F(2,56)=7,486$ ;  $p < 0,05$

<sup>119</sup> Nas comparações múltiplas das médias de respostas por momento entre o grupo experimental, verificaram-se diferenças de médias como significativas entre pré-teste e follow-up ( $p < 0,05$ ).

<sup>120</sup> Os dados referentes aos testes estatísticos aplicados para a força *Equidade* podem ser consultados no CD ROM, no ficheiro “Anexos - Estatística” pag. 94.

médias entre os três momentos em questão, não se verificaram diferenças significativas<sup>121</sup>.

Na análise por grupos vimos que, se analisado cada segmento sem distinção de momentos, o grupo experimental teve uma média de respostas de 1,84 e o grupo de controlo uma média de 2,09. Neste caso verificaram-se diferenças significativas entre os grupos<sup>122</sup>.

Analisando as médias de respostas dadas entre os alunos do grupo experimental, em cada momento, verificamos que existiu uma tendência para uma descida média nas respostas de 2,03 no momento de pré-teste para 1,73 no momento do pós-teste e posteriormente uma ligeira subida para 1,75 no momento de follow-up.

Quanto à média das respostas dos alunos que pertencem ao grupo de controlo, vimos uma tendência menos consistente, sendo que iniciou em 2,08 no momento de pré-teste, descendo para 2,04 no momento do pós-teste e subindo para 2,15 no momento do follow-up.

Em termos da interação entre o fator independente e as medições repetidas, verificou-se que esta não é significativa<sup>123</sup>, logo, em termos da força *Equidade* o efeito da aplicação do Programa no aumento da utilização desta força, de acordo com as perceções dos alunos, não dependeu do grupo a que pertencem, sendo irrelevante a exposição ao Programa no desenvolvimento da *Equidade*.

**Na força *Liderança*<sup>124</sup> verificam-se os seguintes resultados:**

**Tabela V.20.**

**Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up), para a força *Liderança***

Liderança		Média	DP	n
Experimental	Pré-teste	2.89	.66	27
	Pós-teste	2.64	.71	27
	Follow-up	2.78	.67	27
Grupo Controlo	Pré-teste	3.08	.59	29
	Pós-teste	2.85	.72	29
	Follow-up	2.98	.52	29
Total	Pré-teste	2.99	.63	56
	Pós-teste	2.75	.72	56
	Follow-up	2.88	.60	56

<sup>121</sup>  $F(2,108)=3,518$  ;  $p > 0,05$

<sup>122</sup>  $F(1,54)=1583,595$ ;  $p < 0,05$

<sup>123</sup>  $F(2,108)=2,821$  ;  $p > 0,05$

<sup>124</sup> Os dados referentes aos testes estatísticos aplicados para a força *Liderança* podem ser consultados no CD ROM, no ficheiro “Anexos - Estatística” pag. 97.

A força *Liderança* teve uma média global de 2,87. Em termos de momentos de avaliação, vimos que a média desceu de 2,99 no pré-teste para 2,75 no pós-teste e subiu para 2,88 no follow-up. No teste de medições repetidas, ou seja na diferença de médias entre os três momentos em questão, verificaram-se diferenças significativas<sup>125</sup>, que ocorreram entre o pré-teste e pós-teste<sup>126</sup>.

Na análise por grupos vimos que, se analisado cada segmento sem distinção de momentos, o grupo experimental teve uma média de respostas de 2,77 e o grupo de controlo, uma média de 2,97. Neste caso não se verificaram diferenças significativas entre os grupos<sup>127</sup>.

Em termos da interação entre o fator independente e as medições repetidas, verificou-se que esta não é significativa<sup>128</sup>, logo em interação, o efeito do Programa de intervenção no aumento da utilização desta força, de acordo com as perspetivas subjetivas dos alunos, não depende do grupo a que pertencem, sendo esse efeito irrelevante no desenvolvimento da *Liderança*.

Analisando a **Virtude Justiça**<sup>129</sup> verificamos que:

**Tabela V. 21.**

**Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up), para a virtude Justiça**

Virtude Justiça		Média	DP	N
Experimental	Pré-teste	2.28	.31	27
	Pós-teste	2.03	.44	27
	Follow-up	2.06	.43	27
Grupo Controlo	Pré-teste	2.33	.33	29
	Pós-teste	2.31	.39	29
	Follow-up	2.44	.36	29
Total	Pré-teste	2.30	.32	56
	Pós-teste	2.17	.43	56
	Follow-up	2.26	.43	56

A Virtude *Justiça* teve uma média global de 2,24. Em termos de momentos de avaliação, vimos que a média desceu de 2,30 no pré-teste para 2,17 no pós-teste e subiu para 2,26 no follow-up. No teste de medições repetidas, ou seja na diferença de

<sup>125</sup>  $F(2,108)=4,364$  ;  $p < 0,05$

<sup>126</sup> Nas comparações múltiplas das médias de respostas por momento entre o grupo experimental, verificaram-se diferenças de médias como significativas entre pré-teste e pós-teste ( $p < 0,05$ ).

<sup>127</sup>  $F(1,54)=1,899$ ;  $p > 0,05$

<sup>128</sup>  $F(2,108)=0,010$  ;  $p > 0,05$

<sup>129</sup> Os dados referentes aos testes estatísticos aplicados para a virtude *Justiça* podem ser consultados no CD ROM, no ficheiro “Anexos - Estatística” pag. 101.

médias entre os três momentos em questão, verificaram-se diferenças significativas<sup>130</sup>, mas sem ser possível precisar os momentos em que se registaram essas diferenças.

Na análise por grupos vimos que se analisado cada segmento sem distinção de momentos, o grupo experimental teve uma média de respostas de 2,12 e o grupo de controlo uma média de 2,36. Neste caso também se verificaram diferenças significativas entre os grupos<sup>131</sup>.

Analisando as médias de respostas dadas entre os alunos do grupo experimental, em cada momento, verificamos que existiu uma tendência para uma descida média nas respostas de 2,28 no momento de pré-teste, para 2,03 no momento do pós-teste e posteriormente subida para 2,06 no momento de follow-up.

Quanto à média das respostas dos alunos que pertencem ao grupo de controlo, vimos uma tendência menos consistente, sendo que iniciou em 2,33 no momento de pré-teste, descendo para 2,31 no momento do pós-teste e subindo para 2,44 no momento do follow-up.

Em termos da interação entre o fator independente e as medições repetidas, verificou-se que esta é significativa<sup>132</sup>, logo em interação, esta também se revelou significativa. Em termos de relevância do nível de significância, verificámos que no grupo experimental existiram diferenças significativas no global dos momentos<sup>133</sup>, especificamente entre o pré-teste e pós-teste e entre o pré-teste e follow-up<sup>134</sup>. Ao nível do grupo de controlo, não existiram resultados significativos no global<sup>135</sup>.

Assim sendo, os resultados sugerem que a Virtude *Justiça*, analisada do ponto de vista dos resultados globais, registou uma diferença significativa na média dos resultados obtidos pelos dois grupos, significando que o aumento da utilização desta Virtude, de acordo com a autoavaliação dos alunos, depende do grupo a que pertencem e que a exposição ao Programa foi eficaz no desenvolvimento da virtude *Justiça*, comparativamente ao grupo de controlo.

---

<sup>130</sup>  $F(2,108)=3,518$  ;  $p < 0,05$

<sup>131</sup>  $F(1,54)=8,321$  ;  $p < 0,01$

<sup>132</sup>  $F(2,108)=5,354$  ;  $p < 0,01$

<sup>133</sup>  $F(2,52)=6,358$ ;  $p < 0,01$

<sup>134</sup> Nas comparações múltiplas das médias de respostas por momento entre o grupo experimental, verificaram-se diferenças de médias como significativas em todos os momentos ( $p < 0,05$ ).

<sup>135</sup>  $F(2,56)=2,028$ ;  $p > 0,05$

Contudo, analisando a *Justiça* como uma dimensão integradora de cada uma das forças de carácter atrás referidas (*Equidade, Cidadania e Liderança*) na sua individualidade, poderemos referir que:

- Existiram alguns ganhos para os alunos submetidos à aplicação do Programa, comparativamente aos do grupo de controlo, na força *Cidadania*, embora as diferenças significativas encontradas, em ambos os grupos, controlo e experimental, nos levem a colocar algumas reservas nesta conclusão;
- Que a exposição ao Programa foi irrelevante no desenvolvimento das forças *Equidade e Liderança*, de acordo com a percepção dos alunos.

### **Virtude *Temperança***

A virtude *Temperança* é composta por quatro forças de carácter, nomeadamente ***Perdão, Humildade, Prudência e Autocontrolo***.

Na força de carácter ***Perdão***<sup>136</sup> verificaram-se os seguintes resultados:

**Tabela V. 22.**

***Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up), para a força Perdão***

Perdão		Média	DP	N
Experimental	Pré-teste	1.80	.52	27
	Pós-teste	1.61	.56	27
	Follow-up	1.32	.30	27
Grupo Controlo	Pré-teste	1.84	.58	29
	Pós-teste	1.73	.58	29
	Follow-up	1.71	.62	29
Total	Pré-teste	1.82	.55	56
	Pós-teste	1.67	.57	56
	Follow-up	1.52	.53	56

A média global desta dimensão situou-se em 1,67. Em termos de momentos de avaliação, vimos que a média desceu de 1,82 no pré-teste para 1,67 no pós-teste e para 1,52 no follow-up.

Já na análise por grupos vimos que se analisado cada segmento sem distinção de momentos, o grupo experimental teve uma média de respostas de 1,58 e o grupo

<sup>136</sup> Os dados referentes aos testes estatísticos aplicados para a força *Perdão* podem ser consultados no CD ROM, no ficheiro “Anexos - Estatística” pag. 107

de controlo uma média de 1,76. Neste caso também se verificaram diferenças significativas entre grupos <sup>137</sup>.

Analisando as médias de respostas dadas entre os alunos do grupo experimental, em cada momento, verificamos que existiu uma tendência para uma descida média nas respostas de 1,80 no momento de pré-teste para 1,61 no momento do pós-teste e para 1,32 no momento de follow-up.

Quanto à média das respostas dos alunos que pertencem ao grupo de controlo, vimos a mesma tendência de descida, mas menos acentuada, sendo que inicia em 1,84 no momento de pré-teste, descendo para 1,73 no momento do pós-teste e estabilizando no momento do follow-up.

Esta força não teve a coerência verificada, até ao momento, nas restantes forças e em termos de pressupostos de aplicação concluiu-se que não se verificou a homogeneidade de covariâncias <sup>138</sup> e a normalidade de resíduos na medição repetida, correspondente ao pós-teste no grupo experimental, também não se verificou.

Como tal, recorreu-se à alternativa não paramétrica, a ANOVA de Friedman <sup>139</sup>, para verificar se existem efetivamente diferenças significativas, concluindo-se que estas existem <sup>140</sup> ao nível da força *Perdão*, mas não é possível identificar onde se situam.

Assim sendo, poderemos concluir que o aumento da utilização desta força, de acordo com as perspetivas subjetivas dos alunos, depende do grupo a que pertencem e que a exposição ao Programa foi eficaz no desenvolvimento da força *Perdão*, comparativamente ao grupo de controlo. Contudo, a não verificação do pressuposto da homogeneidade de covariâncias e a inexistência de diferenças significativas nas comparações múltiplas, impede-nos de assumir plenamente essa relevância.

**Na força de caráter *Humildade* <sup>141</sup>** verificaram-se os seguintes resultados:

---

<sup>137</sup>  $\chi^2_{KW}(2) = 2,962$  ;  $p < 0,05$

<sup>138</sup> M de Box = 21,349;  $F(6, 20820,464) = 3,343$ ;  $p < 0,05$

<sup>139</sup> A ANOVA de Friedman é a alternativa paramétrica às Medições repetidas quando nestas não se verificam os pressupostos necessários à sua aplicação.

<sup>140</sup>  $\chi^2_{KW}(2) = 12,032$  ;  $p < 0,01$

<sup>141</sup> Os dados referentes aos testes estatísticos aplicados para a força *Humildade* podem ser consultados no CD ROM, no ficheiro “Anexos - Estatística” pag. 110.

**Tabela V.23.**

**Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up), para a força Humildade**

Humildade		Média	DP	N
Experimental	Pré-teste	2.56	.37	27
	Pós-teste	2.07	.57	27
	Follow-up	2.14	.66	27
Grupo Controlo	Pré-teste	2.52	.52	29
	Pós-teste	2.27	.52	29
	Follow-up	2.53	.44	29
Total	Pré-teste	2.54	.45	56
	Pós-teste	2.17	.55	56
	Follow-up	2.34	.59	56

A força *Humildade* teve uma média global de 2,35. Em termos de momentos de avaliação, vimos que a média desceu de 2,54 no pré-teste para 2,17 no pós-teste e subiu para 2,34 no follow-up. No teste de medições repetidas, ou seja na diferença de médias entre os três momentos em questão, verificaram-se diferenças significativas<sup>142</sup>, ocorrendo estas ao nível da diferença de médias entre o pré-teste e o pós-teste e entre o pré-teste e o follow-up.

Na análise por grupos vimos que se analisado cada segmento sem distinção de momentos, o grupo experimental teve uma média de respostas de 2,26 e o grupo de controlo uma média de 2,44. Neste caso não se verificaram diferenças significativas entre os grupos<sup>143</sup>.

Contudo, na análise das médias de respostas dadas entre os alunos do grupo experimental, em cada momento, verificamos que existiu uma tendência para uma descida média nas respostas de 2,56 no momento de pré-teste para 2,07 no momento do pós-teste, e posteriormente uma subida para 2,14 no momento de follow-up.

Quanto à média das respostas dos alunos que pertencem ao grupo de controlo, vimos igualmente uma tendência de descida do pré-teste para o pós-teste, embora menos acentuada e uma subida acentuada do pós-teste para o follow-up, sendo que inicia em 2,57 no momento de pré-teste, com uma descida para 2,27 no momento do pós-teste e subindo para 2,53 no momento do follow-up.

Em termos da interação entre o fator independente e as medições repetidas, verificou-se que esta é significativa<sup>144</sup>, logo apesar do Programa não surtir efeitos significativos por si só, entre grupos, em interação esta revelou-se significativa.

<sup>142</sup>  $F(2,108)=12,304$  ;  $p < 0,01$

<sup>143</sup>  $F(1,54)=2,801$  ;  $p > 0,05$

<sup>144</sup>  $F(2,108)=4,352$  ;  $p < 0,05$

Em termos de relevância do nível de significância, verificámos que no grupo experimental existiram diferenças significativas no global dos momentos<sup>145</sup>, sendo que nas comparações múltiplas se verificaram diferenças entre o pré-teste e o pós-teste e entre o pré-teste e o follow-up. Ao nível do grupo de controlo existiram resultados significativos entre o pós-teste e o follow-up<sup>146</sup>. Contudo, estes resultados consubstanciaram-se na subida das médias entre os dois momentos, de 2,27 para 2,53, o que traduz uma diminuição na utilização desta força, de acordo com as perceções dos alunos, contrariamente ao grupo experimental.

Na sequência das diferenças significativas encontradas, os dados sugerem que o aumento da utilização da força *Humildade*, de acordo com a autoavaliação dos alunos, depende do grupo a que pertencem e que a exposição ao Programa foi eficaz no desenvolvimento desta força, comparativamente ao grupo de controlo, embora a constatação de resultados significativos, também neste grupo, nos leve a colocar com reservas, esta conclusão.

**Na força de carácter *Prudência*<sup>147</sup> verificaram-se os seguintes resultados:**

**Tabela V.24.**

***Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up), para a força Prudência***

Prudência		Média	DP	n
Experimental	Pré-teste	2.64	.59	27
	Pós-teste	2.49	.58	27
	Follow-up	2.30	.69	27
Grupo Controlo	Pré-teste	2.41	.59	29
	Pós-teste	2.76	.61	29
	Follow-up	2.62	.41	29
Total	Pré-teste	2.52	.60	56
	Pós-teste	2.63	.60	56
	Follow-up	2.47	.58	56

A força *Prudência* teve uma média global de 2,54. Em termos de momentos de avaliação, vimos que a média subiu de 2,52 no pré-teste para 2,63 no pós-teste e desceu para 2,46 no follow-up. No teste de medições repetidas, ou seja na diferença de médias entre os três momentos em questão, não se verificaram diferenças significativas<sup>148</sup>.

<sup>145</sup>  $F(2,52)=10,851$  ;  $p < 0,05$

<sup>146</sup>  $F(2,56)=4,525$ ;  $p < 0,01$

<sup>147</sup> Os dados referentes aos testes estatísticos aplicados para a força *Prudência* podem ser consultados no CD ROM, no ficheiro “Anexos - Estatística” pag. 116.

<sup>148</sup>  $F(2,108)=1,741$  ;  $p > 0,05$



Na análise por grupos vimos que se analisado cada segmento sem distinção de momentos, o grupo experimental teve uma média de respostas de 2,48 e o grupo de controlo uma média de 2,60. Neste caso não se verificaram diferenças significativas entre os grupos<sup>149</sup>.

Contudo, na análise das médias de respostas dadas entre os alunos do grupo experimental em cada momento, verificamos que existiu uma tendência para uma descida média nas respostas de 2,64 no momento de pré-teste para 2,49 no momento do pós-teste e para 2,30 no momento de follow-up.

Quanto à média das respostas dos alunos que pertencem ao grupo de controlo, vimos uma tendência diferente e menos consistente, sendo que se iniciou em 2,41 no momento de pré-teste, subindo para 2,76 no momento do pós-teste e descendo para 2,62 no momento do follow-up.

Em termos da interação entre o fator independente e as medições repetidas, verificou-se que esta é significativa<sup>150</sup>, logo apesar do Programa não surtir efeitos significativos por si só, nos momentos ou entre os grupos, em interação, esta revelou-se significativa.

Em termos de relevância do nível de significância, verificámos que no grupo experimental existiram diferenças significativas no global dos momentos<sup>151</sup>, mas não conclui entre que momentos se verificaram essas diferenças<sup>152</sup>. Ao nível do grupo de controlo não existiram resultados significativos no global<sup>153</sup>.

Assim sendo, relativamente à força *Prudência*, os dados sugerem que a exposição ao Programa provocou nos alunos as mudanças desejadas e expressas no aumento da prática desta força, de acordo com as suas perceções, comparativamente ao grupo de controlo. Contudo, a inexistência de diferenças significativas nas comparações múltiplas, ou seja a impossibilidade de identificar os momentos em que existiram diferenças, nos impeça de assumir plenamente esta conclusão.

---

<sup>149</sup>  $F(1,54)=1,028$  ;  $p > 0,05$

<sup>150</sup>  $F(2,108)=5,684$  ;  $p < 0,01$

<sup>151</sup>  $F(2,52)=3,025$  ;  $p > 0,05$

<sup>152</sup> Nas comparações múltiplas não se identificam diferenças significativas.

<sup>153</sup>  $F(2,56)=4,572$ ;  $p > 0,05$

Na força de carácter **Autocontrolo**<sup>154</sup> verificaram-se os seguintes resultados:

**Tabela V.25.**

**Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up), para a força Autocontrolo.**

Autocontrolo		Média	DP	n
Experimental	Pré-teste	2.06	.54	27
	Pós-teste	2.05	.45	27
	Follow-up	1.96	.58	27
Grupo Controlo	Pré-teste	2.08	.59	29
	Pós-teste	2.09	.46	29
	Follow-up	2.23	.43	29
Total	Pré-teste	2.07	.56	56
	Pós-teste	2.07	.45	56
	Follow-up	2.10	.52	56

A força *Autocontrolo* teve uma média global de 2,08. Em termos dos momentos de avaliação, vimos que a média manteve-se em 2.07 no pré-teste e pós-teste e subiu para 2,10 no follow-up. No teste de medições repetidas, ou seja na diferença de médias entre os três momentos em questão, não se verificaram diferenças significativas<sup>155</sup>.

Na análise por grupos vimos que, se analisado cada segmento sem distinção de momentos, o grupo experimental teve uma média de respostas de 2,02 e o grupo de controlo uma média de 2,13. Neste caso não se verificaram diferenças significativas entre os grupos<sup>156</sup>.

Contudo, na análise das médias das respostas dadas pelos alunos do grupo experimental, em cada momento, verificamos que existiu uma ligeira tendência para uma descida média nas respostas de 2,06, no momento do pré-teste, para 2,05 no momento do pós-teste e para 1,96 no momento do follow-up.

O grupo de controlo registou uma tendência inversa, sendo que iniciou com 2,08 no momento do pré-teste, subindo para 2,09 no momento do pós-teste e para 2,23 no momento do follow-up.

Em termos da interação entre o fator independente e as medições repetidas, verificou-se que esta também não é significativa<sup>157</sup>, logo o efeito da aplicação do Programa sobre a utilização desta força, de acordo com as perspetivas subjetivas dos

<sup>154</sup> Os dados referentes aos testes estatísticos aplicados para a força *Autocontrolo* podem ser consultados no CD ROM, no ficheiro “Anexos - Estatística” pag. 122.

<sup>155</sup>  $F(2,108)=0,084$  ;  $p > 0,05$

<sup>156</sup>  $F(1,54)=1,053$  ;  $p > 0,05$

<sup>157</sup>  $F(2,108)=1,653$  ;  $p > 0,05$

alunos, não depende do grupo a que pertencem, sendo a sua aplicação irrelevante na promoção do *Autocontrolo*.

Analisando a **Virtude *Temperança***<sup>158</sup> verificamos que:

**Tabela V.26.**

***Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up), para a Virtude *Temperança*.***

Temperança		Média	DP	n
Experimental	Pré-teste	2.23	.29	27
	Pós-teste	2.02	.38	27
	Follow-up	1.93	.41	27
Grupo Controlo	Pré-teste	2.18	.35	29
	Pós-teste	2.17	.37	29
	Follow-up	2.26	.32	29
Total	Pré-teste	2.21	.32	56
	Pós-teste	2.09	.38	56
	Follow-up	2.10	.39	56

A virtude *Temperança* teve uma média global de 2,13. Em termos de momentos de avaliação, vimos que a média desceu de 2,21 no pré-teste para 2,09 no pós-teste e subiu para 2,10 no follow-up. No teste de medições repetidas, ou seja na diferença de médias entre os três momentos em questão, verificaram-se diferenças significativas<sup>159</sup> entre o pré-teste e o pós-teste e entre o pré-teste e o follow-up.

Na análise por grupos vimos que se analisado cada segmento sem distinção de momentos, o grupo experimental teve uma média de respostas de 2,06 e o grupo de controlo uma média de 2,20. Neste caso não se verificaram diferenças significativas entre os grupos<sup>160</sup>. Contudo, ao analisarmos as médias de respostas dadas entre os alunos do grupo experimental, em cada momento, verificamos que existiu uma tendência para uma descida média nas respostas de 2,23 no momento de pré-teste, para 2,02 no momento do pós-teste e posteriormente uma descida para 1,93 no momento de follow-up.

Quanto à média das respostas dos alunos que pertencem ao grupo de controlo, vimos uma tendência diferente e menos consistente, registando 2,18 no momento de pré-teste, estabilizando no pós-teste e subindo 2,26 no momento do follow-up.

<sup>158</sup> Os dados referentes aos testes estatísticos aplicados para a virtude *Temperança* podem ser consultados no CD ROM, no ficheiro “Anexos - Estatística” pag. 126.

<sup>159</sup>  $F(2,108)=4,697$  ;  $p < 0,05$

<sup>160</sup>  $F(1,54)=3,127$  ;  $p > 0,05$

Em termos da interação entre o fator independente e as medições repetidas, verificou-se que esta é significativa<sup>161</sup>.

Quanto à relevância do nível de significância, verificámos que no grupo experimental existiram diferenças significativas no global dos momentos<sup>162</sup>, sendo estas estatisticamente significativas entre o pré-teste e o follow-up. Ao nível do grupo de controlo, não existiram resultados significativos no global<sup>163</sup>.

Os resultados sugerem que a exposição ao Programa provocou nos alunos um aumento da utilização da virtude *Temperança*, de acordo com as suas perceções, comparativamente ao grupo de controlo, embora esse aumento tenha sido tardio, não imediato.

Em síntese, e relativamente à virtude da *Temperança* como dimensão integradora das forças de carácter atrás referidas (*Prudência*, *Perdão*, *Humildade* e *Autocontrolo*), poderemos concluir que:

- De um modo geral, existiram alguns ganhos significativos para os alunos submetidos à aplicação do Programa de intervenção no desenvolvimento desta Virtude, comparativamente aos do grupo de controlo;
- Que esses ganhos se traduziram na melhoria da utilização das forças de carácter *Humildade*, *Perdão* e *Prudência*, de acordo com as perceções dos alunos, mas com algumas reservas;
- Que na força *Autocontrolo*, não se registaram diferenças significativas entre os grupos, isto é, que a aplicação do Programa de intervenção não surtiu efeito no aumento da competência dos alunos na utilização desta força.

#### **Virtude da Transcendência:**

A Virtude da Transcendência é composta por cinco forças de carácter, nomeadamente: ***Apreciação da Beleza, Gratidão, Esperança, Humor e Espiritualidade.***

---

<sup>161</sup>  $F(2,108)=9,278$  ;  $p < 0,01$

<sup>162</sup>  $F(2,52)=12,661$  ;  $p < 0,01$

<sup>163</sup>  $F(2,56)=1,193$  ;  $p > 0,05$

Na força de caráter - ***Apreciação da Beleza***<sup>164</sup> verificaram-se os seguintes resultados:

**Tabela V.27.**

***Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up), para a força Apreciação da Beleza.***

Força de caráter – Apreciação da Beleza		Média	DP	n
Experimental	Pré-teste	2,14	,82	27
	Pós-teste	1,94	,76	27
	Follow-up	2,15	1,02	27
Grupo Controlo	Pré-teste	2,12	,45	29
	Pós-teste	2,15	,73	29
	Follow-up	2,16	,70	29
Total	Pré-teste	2,13	,65	56
	Pós-teste	2,05	,75	56
	Follow-up	2,15	,86	56

A *Apreciação da Beleza* teve uma média global de 2,11. Em termos de momentos de avaliação, vimos que a média diminuiu de 2,13 no pré-teste para 2,05 no pós-teste, aumentando para 2,15 no follow-up.

No teste de medições repetidas, ou seja na diferença de médias entre os três momentos em questão, não se verificam diferenças significativas.

Em termos de grupos vimos que se analisado cada segmento sem distinção de momentos, o grupo experimental teve uma média de respostas na ordem dos 2,08 e o grupo de controlo uma média de 2,14. Neste caso não se verificaram diferenças significativas entre os grupos.

Como verificámos, tanto no fator independente de grupo como nas medições repetidas e nos momentos, não se aferiram diferenças significativas nas médias de respostas dadas pelos alunos. Como esperado, ao analisar a interação entre o grupo e os momentos, verificámos que esta não é significativa, não sendo possível verificar entre que grupos e momentos encontraríamos diferenças relevantes à pesquisa.

Assim sendo, os dados sugerem que o efeito do Programa de intervenção no desenvolvimento desta força nos alunos, não depende do grupo a que pertencem, sendo a utilização do Programa irrelevante no desenvolvimento da *Apreciação da Beleza*.

Na força de caráter - ***Gratidão***<sup>165</sup> - verificam-se os seguintes resultados:

<sup>164</sup> Os dados referentes aos testes estatísticos aplicados para a força *Apreciação da Beleza* podem ser consultados no CD ROM, no ficheiro “Anexos - Estatística” pag. 132.

<sup>165</sup> Os dados referentes aos testes estatísticos aplicados para a força *Gratidão* podem ser consultados no CD ROM, no ficheiro “Anexos - Estatística” pag. 134.

**Tabela V.28.**

**Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up), para a força Gratidão**

Força de caráter - Gratidão		Média	DP	n
Experimental	Pré-teste	1.66	.37	27
	Pós-teste	1.54	.38	27
	Follow-up	1.38	.32	27
Grupo Controlo	Pré-teste	1.66	.37	29
	Pós-teste	1.78	.50	29
	Follow-up	1.64	.40	29
Total	Pré-teste	1.66	.37	56
	Pós-teste	1.66	.46	56
	Follow-up	1.51	.38	56

A *Gratidão* teve uma média global de 1,61. Em termos de momentos de avaliação, vimos que a média se manteve idêntica entre o pré-teste e o pós-teste com 1,66 e diminuiu para 1,51 no follow-up. No teste de medições repetidas, ou seja na diferença de médias entre os três momentos em questão, verificaram-se diferenças significativas<sup>166</sup>. Estas diferenças estatisticamente significativas verificaram-se entre o pré-teste e o follow-up, assinalando o efeito do Programa entre os momentos, mas não na interação.

Em termos de grupos vimos que se analisado cada segmento sem distinção de momentos, o grupo experimental teve uma média de respostas na ordem dos 1,52 e o grupo de controlo uma média de 1,69. Neste caso verificaram-se diferenças significativas entre os grupos<sup>167</sup> (com algumas reservas pois o valor de probabilidade associado ao teste é bastante elevado e próximo do limite máximo da região crítica).

Como verificámos, tanto o fator independente de grupo como as medições repetidas e os momentos, aferiram diferenças significativas nas médias de respostas dadas pelos alunos. Contudo, ao analisar a interação entre o grupo e os momentos, verificámos que esta não é significativa, não sendo possível verificar entre que grupos e momentos encontraríamos diferenças relevantes à pesquisa.

Assim sendo, podemos concluir que na força *Gratidão*, o efeito da aplicação do Programa sobre a prática desta força, de acordo com a perceção dos alunos, não depende do grupo a que pertencem, sendo a sua aplicação irrelevante no desenvolvimento desta força.

<sup>166</sup>  $F(2,108)=4,221$  ;  $p < 0,05$

<sup>167</sup>  $F(1,54)=1604,964$  ;  $p < 0,05$

**Na força de caráter *Esperança*<sup>168</sup> verificam-se os seguintes resultados:**

**Tabela V.29.**

***Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up), para a força Esperança***

Força de caráter - Optimismo		Média	DP	n
Experimental	Pré-teste	2.30	.69	27
	Pós-teste	2.00	.64	27
	Follow-up	1.76	.44	27
Grupo Controlo	Pré-teste	1.99	.48	29
	Pós-teste	2.02	.55	29
	Follow-up	2.04	.45	29
Totalu	Pré-teste	2.14	.60	56
	Pós-teste	2.01	.59	56
	Follow-up	1.91	.46	56

Esta força teve uma média global de 2,02. Em termos dos momentos de avaliação, vimos que a média tendeu a descer de 2,14 no pré-teste para 2,01 no pós-teste e para 1,91 no follow-up. Segundo os resultados obtidos no teste de medições repetidas, ou seja na diferença de médias entre os três momentos em questão, verificam-se diferenças significativas<sup>169</sup> entre o pré-teste e o follow-up.

Em termos de grupos vimos que se analisado cada segmento sem distinção de momentos, o grupo experimental teve uma média de respostas na ordem dos 2,02, a mesma dada pelo grupo de controlo. Neste caso não se verificaram diferenças significativas<sup>170</sup>.

Contudo, observando as médias de respostas dadas por cada grupo, vemos que em termos de grupo experimental, as médias tenderam a descer em todos os momentos, ou seja, decresceram de 2,30 no pré-teste para 2,00 no pós-teste e para 1,76 no follow-up. No grupo de controlo, a tendência foi novamente inversa, ou seja, assistiu-se a uma subida de 1,99 no pré-teste, para 2,02 no pós-teste e 2,04 no follow-up.

Apesar de não se verificarem diferenças significativas no fator independente, encontraram-se nas medições repetidas, ou seja nos momentos. Em complemento, verificou-se que a interação entre ambos foi estatisticamente significativa<sup>171</sup>.

Em termos de relevância do nível de significância, verificámos que no grupo experimental as diferenças de médias entre os diferentes momentos foram

<sup>168</sup> Os dados referentes aos testes estatísticos aplicados para a força *Esperança* podem ser consultados no CD ROM, no ficheiro “Anexos - Estatística” pag. 138.

<sup>169</sup>  $F(2,108)=3,807$  ;  $p < 0,05$

<sup>170</sup>  $F(1,54)=1448,702$  ;  $p > 0,05$

<sup>171</sup>  $F(2,108)=5,718$  ;  $p < 0,01$

estatisticamente significativas<sup>172</sup> entre o pré-teste e o follow-up<sup>173</sup>, assinalando que o efeito do Programa sobre a utilização da força *Esperança*, de acordo com a perspetiva subjetiva dos alunos, teve um efeito tardio, não imediato. Ao nível do grupo de controlo, não existiram resultados significativos em qualquer um dos momentos<sup>174</sup>.

Os dados sugerem que o Programa provocou um aumento da utilização da força *Esperança*, aos alunos a ele expostos, de acordo com as suas perceções, comparativamente ao grupo de controlo, ainda que esse efeito não tenha sido imediato.

Na força de carácter *Humor*<sup>175</sup> verificam-se os seguintes resultados:

**Tabela V.30.**

**Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up), para a força Humor.**

Força de carácter do Humor		Média	DP	n
Grupo Experimental	Pré-teste	2.17	.66	27
	Pós-teste	1.85	.69	27
	Follow-up	1.82	.68	27
Grupo Controlo	Pré-teste	2.11	.62	29
	Pós-teste	2.02	.69	29
	Follow-up	2.22	.58	29
Total	Pré-teste	2.14	.64	56
	Pós-teste	1.94	.69	56
	Follow-up	2.03	.66	56

O Humor teve uma média global de 2,03. Em termos de momentos de avaliação, vimos que a média desceu de 2,14 no pré-teste para 1,94 no pós-teste e aumentou para 2,03 no follow-up. No teste de medições repetidas, ou seja na diferença de médias entre os três momentos em questão, verificaram-se diferenças significativas<sup>176</sup>. Estas diferenças estatisticamente significativas verificaram-se entre o pré-teste e o pós-teste, assinalando que o Programa teve um efeito imediato sobre o desenvolvimento das perspetivas subjetivas dos alunos quanto à força *Humor*, mas não perdurou a longo prazo.

Na análise por grupos vimos que, se analisado cada segmento sem distinção de momentos, o grupo experimental teve uma média de respostas de 1,95 e o grupo

<sup>172</sup>  $F(2,52)=9,357; p<0,01$

<sup>173</sup> Apenas se verificou um valor  $p < 0,01$  entre o pré-teste e o follow-up

<sup>174</sup>  $F(2,56)=0,119; p>0,05$

<sup>175</sup> Os dados referentes aos testes estatísticos aplicados para a força *Humor* podem ser consultados no CD ROM, no ficheiro “Anexos - Estatística” pag. 145.

<sup>176</sup>  $F(2,108)=3,948; p < 0,05$



de controlo uma média de 2,12. Neste caso não se verificaram diferenças significativas entre os grupos<sup>177</sup>.

Contudo, na análise das médias de respostas dadas entre os alunos do grupo experimental em cada momento, verificamos que existiu uma tendência para uma descida média nas respostas de 2,17 no momento de pré-teste para 1,85 no momento do pós-teste e para 1,82 no momento de follow-up.

Quanto à média das respostas dos alunos que pertencem ao grupo de controlo, vimos uma tendência diferente e menos consistente, registando 2,11 no momento de pré-teste, descendo para 2,02 no momento do pós-teste e subindo novamente para 2,22 no momento do follow-up.

Já em termos de interação entre o fator independente e as medições repetidas, verificou-se que esta é significativa<sup>178</sup>.

Em termos de relevância do nível de significância, verificámos que no grupo experimental, as diferenças de médias entre os diferentes momentos são estatisticamente significativas<sup>179</sup> entre o pré-teste e o pós-teste e entre o pré-teste e o follow-up<sup>180</sup>. Ao nível do grupo de controlo, não existiram resultados significativos em qualquer um dos momentos<sup>181</sup>.

Assim, os dados sugerem que na força de carácter *Humor*, a aplicação do Programa provocou nos alunos um aumento da utilização desta força, de acordo com as suas perspetivas subjetivas, comparativamente ao grupo de controlo.

Na força de carácter ***Espiritualidade***<sup>182</sup> verificaram-se os seguintes resultados:

---

<sup>177</sup>  $F(1,54)=1,244$  ;  $p > 0,05$

<sup>178</sup>  $F(2,108)=5,049$  ;  $p < 0,01$

<sup>179</sup>  $F(2,52)=7,449$  ;  $p < 0,01$

<sup>180</sup> As comparações múltiplas pré-teste e pós-teste, e pré-teste e follow-up são estatisticamente significativas.

<sup>181</sup>  $F(2,56)=1,760$  ;  $p > 0,05$

<sup>182</sup> Os dados referentes aos testes estatísticos aplicados para a força *Espiritualidade* podem ser consultados no CD ROM, no ficheiro “Anexos - Estatística” pag. 151.

**Tabela V.31.**

**Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up), para a força Espiritualidade**

Força de caráter - Espiritualidade		Média	DP	n	
Grupo	Experimental	Pré-teste	1.39	.35	27
		Pós-teste	1.19	.32	27
		Follow-up	1.24	.40	27
	Controlo	Pré-teste	1.46	.57	29
		Pós-teste	1.50	.54	29
		Follow-up	1.63	.57	29
	Total	Pré-teste	1.43	.47	56
		Pós-teste	1.35	.47	56
		Follow-up	1.44	.53	56

A Espiritualidade teve uma média global de 1,40. Em termos de momentos de avaliação, vimos que a média diminuiu de 1,43 no pré-teste para 1,35 no pós-teste, aumentando para 1,44 no follow-up. Este resultado não teve a coerência verificada nas dimensões até ao momento e em termos dos pressupostos de análise, concluiu-se que não se verificou a homogeneidade de covariâncias<sup>183</sup>, bem como a normalidade de resíduos, na medição repetida correspondente ao pré-teste. Poderíamos optar pela violação do pressuposto da homogeneidade de covariâncias com o argumento da dimensão das amostras ser equilibrada, mas a não verificação da normalidade de resíduos dificilmente poderemos evitar, dado que são amostras inferiores a 30. Como tal, e ao verificar os resultados associados ao teste ANOVA de medições repetidas misto, cujos níveis de significância se verificaram dentro da região crítica, evidenciando diferenças estatisticamente significativas, estes resultados são demasiado próximos do limite máximo considerado para o efeito. Como tal, recorreu-se à alternativa não paramétrica, a ANOVA de Friedman, para verificar se existem efetivamente diferenças significativas, concluindo-se que estas não existem<sup>184</sup> ao nível da força da *Espiritualidade*.

Constatamos ainda que o nível médio de respostas dadas pelos alunos de ambos os grupos, no pré-teste (1,39 e 1,46) evidenciou já uma elevada utilização desta força, anteriormente à aplicação do Programa.

<sup>183</sup> M de Box = 18,747; F(6, 20820,464) = 2,935;  $p < 0,05$

<sup>184</sup>  $\chi^2_{KW}(2) = 0,696$ ;  $p > 0,05$

Analisando a **Virtude Transcendência**<sup>185</sup> verificamos que:

**Tabela V.32.**

**Médias dos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up), para a virtude Transcendência.**

Virtude da Transcendência		Média	DP	n	
Grupo	Experimental	Pré-teste	1.80	.29	27
		Pós-teste	1.59	.30	27
		Follow-up	1.55	.31	27
	Controlo	Pré-teste	1.73	.27	29
		Pós-teste	1.77	.36	29
		Follow-up	1.80	.31	29
	Total	Pré-teste	1.76	.28	56
		Pós-teste	1.68	.34	56
		Follow-up	1.68	.33	56

Na Virtude da *Transcendência*, relativamente aos resultados obtidos no teste de medições repetidas, ou seja na diferença de médias entre os três momentos em questão, não se verificaram diferenças significativas<sup>186</sup>. No entanto, esta força teve uma média global<sup>187</sup> de 1,71 e em termos de momentos de avaliação, vimos que a média tendeu a descer de 1,76 no pré-teste para 1,68 no pós-teste e mantendo-se idêntica no terceiro momento de follow-up.

Em termos de grupos verificamos que, se analisado cada segmento sem distinção de momentos, o grupo experimental teve uma média de respostas na ordem dos 1,65, inferior à média de respostas dadas pelo grupo de controlo, que registou 1,76. Também neste caso não se verificaram diferenças significativas<sup>188</sup>.

Contudo, na análise das médias de respostas dadas entre os alunos do grupo experimental, em cada momento, verificamos que existiu uma tendência para uma descida média nas respostas de 1,80 no momento de pré-teste para 1,59 no momento do pós-teste e para 1,55 no momento de follow-up. Concluindo, o grupo experimental tendeu a descer as médias de respostas após aplicação do Programa de intervenção.

Quanto à média das respostas dos alunos que pertencem ao grupo de controlo, vimos a tendência inversa, sendo que se registou 1,73 no momento de pré-teste, subindo para 1,77 no momento do pós-teste e subindo novamente para 1,80 no momento do follow-up.

<sup>185</sup> Os dados referentes aos testes estatísticos aplicados para a virtude *Transcendência* podem ser consultados no CD ROM, no ficheiro “Anexos - Estatística” pag. 154.

<sup>186</sup>  $F(2,108)=2,744;p>0,05$

<sup>187</sup> Quando é referida a média global de uma dimensão, trata-se da média de respostas entre os 3 momentos de observação sem qualquer segmentação pelos grupos.

<sup>188</sup>  $F(1,54)=3,074;p>0,05$

Em termos da interação entre fator independente e as medições repetidas, verificou-se que esta é significativa<sup>189</sup>, logo apesar do Programa não surtir efeitos significativos por si só, nos momentos, ou entre os grupos, em interação, esta revelou-se significativa.

Em termos de relevância do nível de significância, verificámos que no grupo experimental as diferenças de médias foram estatisticamente significativas<sup>190</sup> entre o pré-teste e o pós-teste e entre o pré-teste e follow-up<sup>191</sup>, enquanto que ao nível do grupo de controlo, não existiram resultados significativos em qualquer um dos momentos<sup>192</sup>.

Os resultados sugerem que relativamente à virtude *Transcendência*, o efeito da aplicação do Programa sobre a prática desta virtude, de acordo com a autoavaliação dos alunos, depende do grupo a que pertencem, sendo a exposição ao Programa relevante para potenciar o desenvolvimento dessa prática, comparativamente ao grupo de controlo.

Em síntese poderemos concluir que a virtude da *Transcendência* saiu reforçada após a aplicação do Programa de intervenção, bem como as forças de carácter *Esperança* e *Humor*, enquanto que as forças *Espiritualidade*, *Apreciação da Beleza* e *Gratidão* não traduziram ganhos significativos com a aplicação do Programa, de acordo com as perspetivas subjetivas dos alunos.

## 1.2. Análise Qualitativa

No processo de análise de dados decorrentes das entrevistas, utilizamos o método e as técnicas de análise de conteúdo. Apesar da abordagem desta metodologia e técnicas ser feita por diversos autores, utilizando conceitos e terminologias diferenciadas para as diversas etapas, partimos da perspetiva de Bardin (2013), bem como das três fases de análise que utiliza: 1- *Pré-análise*, 2. *Exploração do material*; 3- *Tratamento de resultados, inferência e interpretação*.

Bardin (2013, p. 40) faz referência à análise de conteúdo como:

---

<sup>189</sup>  $F(2,108)=4,463$  ;  $p < 0,05$

<sup>190</sup>  $F(2,52)=9,357$ ;  $p < 0,01$

<sup>191</sup> Todas as comparações múltiplas são estatisticamente significativas.

<sup>192</sup>  $F(2,56)=0,789$ ;  $p > 0,05$

*“...um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdos das mensagens... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente de receção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).”*

Daqui depreende-se que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados recolhidos, interpretando-os e dando-lhes um sentido.

Como as entrevistas foram elaboradas por nós, a partir da escala “Values in action” para crianças e tendo por base a formulação de objetivos e hipóteses, na fase de *pré-análise* definida por Bardin (2013) organizamos o material recolhido e fizemos a *referenciação dos índices e a elaboração de indicadores*, através de operações de recorte do texto, produzidos nas entrevistas (Bardin, 2013).

Na fase de *Exploração do material* realizamos o processo de codificação, definindo categorias (sistemas de codificação) e identificando unidades de registo, consideradas unidades de significação, visando a categorização e a contagem de frequências, que permitiram uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo (Bardin, 2013). Neste processo, como as entrevistas se dirigiram a um universo de crianças de 7/8 anos, as questões colocadas foram elementares e os tipos de resposta muito circunstanciados, permitindo-nos apresentar no Quadro V1 (Categorização das entrevistas e unidades de registo – pag. 222) todas as variedades possíveis de respostas encontradas.

Para facilitar o tratamento da informação foi decidido hierarquizar as respostas dadas a cada questão, utilizando os seguintes critérios:

- Consideramos resposta de tipo 1 (R1) – Assumir plenamente um comportamento/atitude positiva relativamente à prática de determinada força de caráter, que se traduziu:
  - Na resposta “sim” - anuência relativamente à questão colocada; nas questões P1; P2; P3; P6; P7; P9; P12; P23; P26; P30; P34; P37; P40; P42; P43; P44; P46; P48; P49; P51; P52; P54
  - Na resposta “eu” à questão P29 “Quando jogas no recreio ou fazes um trabalho de grupo, quem é que costuma ser o chefe?” – assumindo

- inteiramente um comportamento positivo, no âmbito da força *Liderança*.
- Na resposta “*não*” - quando a questão colocada fez referência a um comportamento não desejável, ex: “*ficas aborrecido ou desinteressado quando ouves coisas novas?*” nas questões P5; P16; P27;
  - Na utilização de um extrato afirmativo da questão colocada, identificado como o comportamento desejável, quando foram equacionadas duas situações opostas, ex: “*Quando sentes dificuldade desistes ou pedes ajuda? R: Peço ajuda*”, nas questões P4; P8; P13; P14; P15; P17; P19; P20; P21; P25; P28; P31; P32; P33; P35; P36; P41; P47; P50.
  - Na expressão de sentimentos desejáveis, em função da questão colocada, ex: “*Como te sentes quando ouves música? R: Muito bem; Feliz*” nas questões P38; P39.
- Consideramos resposta de tipo 2 (R2) – Assumir parcialmente o comportamento/atitude positiva relativamente à prática de determinada força de carácter, que se traduziu:
    - Na resposta “às vezes” - anuência parcial relativamente à questão colocada, ex: “*Gostas de fazer desenhos diferentes?*” nas questões P1; P2; P3; P6; P7; P9; P12; P23; P26; P29; P30; P34; P37; P40; P42; P43; P44; P46; P48; P49; P51; P52; P54; Também nas questões P5; P16; P27, em que a questão colocada fez referência a um comportamento não desejável, ex: “*Ficas aborrecido e desinteressado quando ouves coisas novas?*” e ainda nas questões P4; P8; P13; P14; P15; P17; P20; P25; P28; P31; P32; P35; P36; P47, que implicaram a escolha entre dois tipos de comportamentos opostos, ex: “*Quando sentes dificuldade desistes ou pedes ajuda? R: Às vezes desisto*”.
    - Nas respostas “*talvez*”; “*são os mesmos*”; “*só conto aos meus amigos*”; “*não dizem nada*”, respetivamente nas questões P19; P21; P33; P50, ex: “*Este ano fizeste novos amigos ou são os mesmos?*”; também na resposta “*mais ou menos*” nas questões P38; P39; P41, que

implicavam uma situação intermédia, entre um comportamento positivo esperado e a negação desse comportamento, relativamente às questões colocadas ex: *“Como te sentes quando a ouves?”* R: *Mais ou menos*”.

- Consideramos resposta de tipo 3 (R3) – Não assumir um comportamento/atitude positiva relativamente à prática de determinada força de carácter, que se traduziu:
  - Na resposta “*não*” – expressão de negação relativamente à questão colocada, ex: *“Gostas de fazer desenhos diferentes?”*, nas questões P1; P2; P3; P6; P7; P9; P12; P23; P26; P29; P30; P34; P37; P40; P42; P43; P44; P46; P48; P49; P51; P52; P54; também à questão P21 *“Este ano fizeste amigos novos, ou são os mesmos do ano passado?”* R: *“Não tenho amigos”*.
  - Na resposta “*sim*” - se a questão colocada fez referência a um comportamento não desejável, ex: *“Ficas aborrecido ou desinteressado quando ouves coisas novas?”* nas questões P5; P16; P27;
  - Na expressão de sentimentos indesejáveis, em função da questão colocada, ex: *“Como te sentes quando ouves música?”* R: *“Indiferente”* nas questões P38; P39.
  - Na utilização de um extrato da questão colocada, identificado como o comportamento indesejável, quando foram equacionadas duas situações opostas, ex: *“Quando sentes dificuldade desistes ou pedes ajuda?”* R: *“Desisto”*, nas questões P4; P8; P13; P14; P15; P17; P19; P20; P25; P28; P31; P32; P33; P35; P36; P41; P47; P50.

As respostas a algumas questões, por não se enquadrarem diretamente nestes critérios foram objeto de uma reflexão específica, de forma a permitir a sua análise posterior. Falamos das respostas às questões P10; P11; P18; P22; P24; P45; P53.

Começamos pelas questões P10 e P11, analisando as respostas dadas:

*“P10. Quando um colega te diz para não ires à aula e para ficares a brincar com ele no recreio e te diz que te bate se não ficares, ou que já não é teu amigo, o que é que fazes?”*

*Respostas: Vou para a sala; não sei; fico porque não quero perder um amigo.*

*P11. Se ouvires um colega a gozar com outro ou a fazer-lhe mal, vais lá defendê-lo por saberes que o outro está a fazer uma coisa errada ou não te metes por teres medo?*

*Respostas: Vou defendê-lo; convenço-os a ser amigos; vou às vezes; chamo uma auxiliar; chamo uma professora; não vou; tenho medo; não faço nada.”*

A resposta à questão 10 colocou a criança perante um conflito: por um lado o dever de cumprir uma regra institucionalmente estabelecida, por outro a dificuldade de dizer *não* a um amigo que o ameaçou. Contudo, apesar desta dualidade de pensamento, o que está em causa é a *bravura* e a capacidade de fazer o que está certo, mesmo que isso possa interferir no relacionamento com um colega, que está a usar a ameaça e a desrespeitar uma regra. Nesta perspetiva, consideramos que o “*ir para a sala*” se enquadra numa resposta de tipo1; que a resposta “*não sei*” se enquadra numa resposta tipo R2 e que o “*ficar para não perder um amigo*” se enquadra no tipo R3.

Quanto à questão P11, o ir defender um colega que está a ser agredido verbal ou fisicamente, coloca o desafio potencial da experiência do medo, da represália, do próprio ser inclusivamente alvo de agressão, para além de ser frequente os pais pedirem aos filhos para não se meterem em “*zangas*” com o objetivo de os proteger. Neste caso as respostas “*Vou defendê-lo*”; “*Convenço-os a ser amigos*”; “*Vou às vezes*”; “*Chamo uma auxiliar*”; “*Chamo uma professora*” são difíceis de hierarquizar, até porque estamos a falar de crianças com idades de 7/8 anos. Contudo, as respostas “*Não vou*”; “*Tenho medo*”; “*Não faço nada*” estão num nível diferente das anteriores e pressupõem talvez uma menor competência na utilização da força *Bravura*. Assim sendo enquadrámos o primeiro grupo de respostas no tipo R1 e o segundo grupo no tipo R2. Neste caso, consideramos unicamente dois níveis.

Por sua vez, as respostas à questão P18 traduziram estados de espírito que podem envolver a confiança ou a procura de consolo num amigo, ou a vivência individual desse estado:

*“P18. Quando te sentes triste porque a mãe (um amigo, a professora) ralhou contigo, procuras algum amigo para poderes falar, ou ficas sozinho? Respostas: Falo com um amigo; Fico sozinho ou falo com um amigo; Fico sozinho.”*

As respostas a esta questão não nos pareceram permitir uma lógica de hierarquização para apreciação comparativa do comportamento dos dois grupos, relativamente à força do “*Amor*”. Assim sendo, as respostas a esta força não tiveram



uma correspondência numérica, no quadro Quadro V1 (Categorização das entrevistas e unidades de registo – pag 222).

Nas respostas à questão P22 *“Quem são os teus melhores amigos?”* os alunos nomearam os seus melhores amigos. Neste caso utilizamos como critério de apreciação o número de amigos, indicado nas respostas. Assim, consideramos respostas de tipo1 (R1) sempre que foram apontados mais de dois amigos, de tipo 2 (R2) quando foram referidos dois amigos e de tipo 3 (R3) quando foi mencionado um amigo, ou nenhum.

As respostas à questão P24 *“Porque é que achas que eles gostam de ser teus amigos?”*, evidenciaram alguma diversidade quanto às perceções que os alunos mostraram ter do conceito de amizade. Assim sendo, as respostas que traduziram perceções de amizade consubstanciadas em benefícios materiais ex: *“porque me dão coisas”*; *“porque me emprestam os materiais* consideramos situarem-se num nível básico, tal como a resposta *“não sei”* (R3); as respostas que traduziram afetos, envolvendo alguma reciprocidade e cumplicidade *“porque sou amigo deles”*; *“porque gostam de mim”* *“porque me ajudam quando preciso”* consideramos resposta tipo R1. Por último, atribuímos um nível intermédio (R2) a respostas como no ex: *“porque brincamos juntos; porque brincam comigo”*; *“porque jogam à bola comigo”* que envolvem situações de partilha, mas associadas ao prazer e à diversão.

A questão P45. *“Quando é que dizes “Obrigado”?* gerou também interpretações diferenciadas desta força. Obtivemos respostas de *“não sei”* que mostraram desconhecimento de quando devemos agradecer e podem, eventualmente, significar ausência de agradecimento, a que atribuímos o nível mais básico (R3), enquanto as restantes respostas traduziram sempre o receber qualquer coisa, quer sejam coisas materiais ex: *“quando me dão qualquer coisa”*; *“quando me oferecem prendas”* a que atribuímos um nível intermédio (R2), quer sejam afetos, atenção, prestação de cuidados como por ex: *“Quando me ajudam”*; *“quando cuidam de mim”*; *“quando me dão mimos”* a que atribuímos um nível que consideramos moralmente superior (R1).

Na questão P53 *“Porque é que achas que Deus existe?”* existiu uma percentagem muito elevada de respostas do tipo *“não sei”* (85,6%). Colocamos como hipótese explicativa o facto de apelar a representações abstratas dos alunos, difíceis de construir neste escalão etário, em que o etéreo e o imaterial são demasiado distantes.

Exemplo de algumas respostas dadas: *Porque ele está no meio de nós; porque mesmo que morra está sempre vivo; porque ajuda-nos a portar bem; porque nasceu da barriga da mãe.* Curiosamente, só no pré-teste houve esta tentativa de construção de resposta, enquanto que no pós-teste e no follow-up, os alunos simplesmente não respondiam, ou diziam “Não sei”. Neste contexto, as respostas a esta questão não tiveram uma correspondência numérica, pela dificuldade em fazer a sua hierarquização, correspondente a valores quantitativos.

Apresentamos a seguir a categorização realizada, as unidades de registo selecionadas e a pontuação atribuída, de acordo com os critérios apresentados.

Reafirmamos que a forma de análise e cotação de respostas escolhida teve como objetivo permitir comparar os grupos de controlo e experimental nas três fases (pré-teste, pós-teste e follow-up) e dar sentido a um vasto conjunto de respostas minimalistas e simples, recolhidas junto dos participantes.

#### Quadro V1 – Categorização das entrevistas e unidades de registo

Dimensões	Questões	Unidades de registo	Resp tipo
SABEDORIA	P1. Gostas de fazer desenhos diferentes?	<i>Sim</i>	1
		<i>Às vezes/ diferentes/iguais</i>	2
		<i>Não</i>	3
	P2. Gostas de criar peças novas com plasticina/barro?	<i>Sim</i>	1
		<i>Às vezes</i>	2
		<i>Não</i>	3
	P3. Gostas de inventar brincadeiras novas ou preferes fazer sempre as coisas da mesma maneira?	<i>Sim/ brincadeiras novas</i>	1
		<i>Às vezes/ brincadeiras novas</i>	2
		<i>Não/as mesmas</i>	3
	P4. Quando a professora explica uma coisa nova, costumás fazer perguntas para saber mais ou ouves só o que ela tem para te dizer?	<i>Sim/ouço e pergunto mais coisas</i>	1
		<i>Às vezes/ pergunto quando não percebo</i>	2
		<i>Não/ouço só.</i>	3
	P5. Ficas aborrecido e desinteressado quando ouves coisas novas?	<i>Não</i>	1
		<i>Às vezes</i>	2
		<i>Sim</i>	3
	P6. Interessas-te por saber mais coisas sobre a vida, o mundo, as coisas de que as pessoas falam?	<i>Sim</i>	1
		<i>Às vezes</i>	2
		<i>Não</i>	3
	P7. Aprender dá-te gozo e prazer?	<i>Sim</i>	1
		<i>Às vezes</i>	2
		<i>Não</i>	3
Desejo de Aprender	P8. Se tens um trabalho para fazer, tentas fazê-lo com o mínimo de esforço, ou vais procurar mais coisas, tentar descobrir o que há sobre esse tema, mesmo que te dê trabalho e exija mais de ti?	<i>Sim/ procuro saber mais (consulta de pelos menos mais uma fonte)</i>	1
		<i>Às vezes procuro saber mais</i>	2

**EDUCAR NAS VIRTUDES**

**PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PARA ALUNOS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

		<i>Faço com o que sei</i>	3
		<i>Sim</i>	1
	P9. Quando sabes que tens um teste, estudas em casa antes?	<i>Às vezes</i>	2
		<i>Não</i>	3

Dimensões	Questões	Unidades de registo	Resp tipo
CORAGEM	P10. Quando um colega te diz para não ires à aula e para ficares a brincar com ele no recreio e te diz que te bate se não ficares, ou que já não é teu amigo, o que é que fazes?	<i>Vou para a sala</i>	1
		<i>Não sei</i>	2
		<i>Fico, porque não quero perder um amigo.</i>	3
	P11. Se ouvires um colega a gozar com outro ou a fazer-lhe mal, vais lá defendê-lo por saberes que o outro está a fazer uma coisa errada ou não te metes por teres medo?	<i>Vou defendê-lo/convenço-os a ser amigos/ Chamo uma auxiliar/uma professora</i>	1
		<i>tenho medo/não faço nada</i>	2
	P12. Terminas sempre os trabalhos que a professora te dá?	<i>Sim</i>	1
		<i>Às vezes</i>	2
		<i>Não</i>	3
		<i>Não desisto/ peço ajuda</i>	1
		<i>Desisto às vezes/passos à frente/ faço como sei</i>	2
		<i>Desisto</i>	3
	P13. Quando sentes dificuldade desistes ou pedes ajuda?	<i>Esforço-me</i>	1
		<i>Desisto às vezes/faço como sei</i>	2
		<i>Desisto</i>	3
	P14. Mesmo quando um trabalho é difícil, esforças-te e tentas tudo ou desistes?	<i>Digo a verdade/arrumo sempre</i>	1
		<i>Às vezes minto</i>	2
		<i>Minto</i>	3
	P15. Quando te apetece ir brincar para casa de um amigo e a mãe diz: "só podes ir depois de arrumares o teu quarto". Como não te apetece arrumar, fechas a porta do quarto, não arrumas e vais ter com a mãe. Ela pergunta-te: "Então está tudo arrumado?" O que é que tu respondes? Mentas para ires brincar ou dizes a verdade?	<i>Não/ minto</i>	1
		<i>Às vezes/ minto</i>	2
		<i>Sim/minto</i>	3
	16. Costumas mentir para não arranjares problemas?	<i>Sinto-me com energia</i>	1
		<i>Às vezes sinto-me cansado</i>	2
		<i>Sinto-me cansado</i>	3
Vitalidade	P17. Costumas ficar cansado quando tens trabalhos para fazer? Ou sentes-te sempre com muita energia?	<i>Às vezes sinto-me cansado</i>	2
		<i>Sinto-me cansado</i>	3
		<i>Sinto-me cansado</i>	3

Dimensões	Questões	Unidades de registo	Resp tipo
AMOR	P18. Quando te sentes triste porque a mãe (um amigo, a professora) ralhou contigo, procuras algum amigo para poderes falar, ou ficas sozinho?	<i>Falo com um amigo</i>	
		<i>Fico sozinho ou falo com um amigo</i>	
		<i>Fico sozinho</i>	
	P19. Sabes que és amado e que tens quem goste de ti, ou achas que é difícil gostar de ti?	<i>Tenho quem goste de mim/sou amado</i>	1
		<i>Não sei/ talvez/mais ou menos</i>	2
		<i>É difícil gostar de mim</i>	3
BONDADE	P20. Imagina que vem para a tua sala um menino novo que tu não conheces. Aproximaste, falas com ele e tentas que ele se sinta bem na escola nova, ou se ele não vem ter contigo, também não vais ter com ele?	<i>Vou ter com ele</i>	1
		<i>Às vezes vou ter com ele</i>	2
		<i>Não vou ter com ele/tenho vergonha</i>	3
HUMANIDADE	P21. Este ano fizeste amigos novos, ou são os mesmos do ano passado?	<i>Fiz amigos novos</i>	1
		<i>São os mesmos do ano passado</i>	2
		<i>Não tenho amigos</i>	3
	P22. Quem são os teus melhores amigos?	<i>Mais de dois amigos</i>	1
		<i>Dois amigos</i>	2
		<i>Até um amigo</i>	3
	P23. Achas que eles gostam de ser teus amigos?	<i>Sim</i>	1
		<i>Às vezes</i>	2
		<i>Não sei; alguns não</i>	3
	P24. Porque é que achas que eles gostam de ser teus amigos?	<i>Porque sou amigo deles; porque gostam de mim; porque me ajudam</i>	1
		<i>Porque brincam comigo; porque joga à bola comigo</i>	2
		<i>porque me dão coisas; porque me emprestam coisas; não sei.</i>	3

**EDUCAR NAS VIRTUDES**
**PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PARA ALUNOS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Dimensões	Questões	Unidades de registo	Res p tipo
JUSTIÇA	Cidadania	P25. Estás a jogar com os teus amigos e combinaram as regras do jogo. A meio do jogo estás a perder e apetece-te desistir. Se desistires o jogo pára e os teus amigos não podem continuar sem ti. O que é que fazes: desistes e o jogo fica a meio ou jogas até ao fim, mesmo que estejas a perder?	<i>Jogo até ao fim</i> 1
		<i>Às vezes desisto</i>	2
		<i>Desisto</i>	3
		<i>Sim</i>	1
		<i>Às vezes</i>	2
		<i>Não</i>	3
		<i>Não</i>	1
		<i>Às vezes</i>	2
		<i>Sim</i>	3
	Equidade	P28. Imagina que estás no recreio a jogar futebol com meninos, em que uns são mais teus amigos e outros menos. Quando tens de passar a bola, vais passá-la a um elemento da tua equipa que está na melhor posição ou procuras passá-la só aos teus amigos?	<i>Passo a qualquer elemento da equipa que esteja na melhor posição</i> 1
		<i>Às vezes passo aos meus amigos; às vezes passo aos outros elementos da equipa</i>	2
		<i>Só passo aos meus amigos</i>	3
	Liderança	P29. Quando jogas no recreio ou fazes um trabalho de grupo, quem é que costuma ser o chefe da equipa?	<i>Eu</i> 1
		<i>Às vezes/ sou eu</i>	2
		<i>Não/ nunca fazemos trabalhos de grupo /São outros colegas</i>	3
		<i>Sim</i>	1
		<i>Às vezes</i>	2
		<i>Não</i>	3
		<i>Sou escolhido</i>	1
		<i>Às vezes sou escolhido</i>	2
		<i>Nunca sou escolhido</i>	3

Dimensões	Questões	Unidades de registo	Resp tipo
TEMPERANÇA	Perdão	P32. Quando alguém discute contigo ou te faz alguma maldade e depois te pede desculpa, tu perdoas, ou continuas zangado?	<i>Perdoo</i> 1
		<i>Às vezes fico zangado</i>	2
		<i>Fico zangado/um bocadinho zangado</i>	3
	Humildade	P33. Quando fazes um trabalho bem feito ou tens uma nota muito boa num teste, contas a toda a gente para todos saberem que foste muito bom/boa ou tentas não falar disso aos colegas que não conseguiram tão bons resultados?	<i>Não conto a ninguém; só aos meus pais</i> 1
		<i>Conto aos meus amigos/não conto aos meninos que tiveram má nota.</i>	2
		<i>Conto a toda a gente</i>	3
	Prudência	P34. Quando estás constipado e não podes apanhar frio, costumavas ir brincar no recreio ao ar livre ou tens cuidado contigo?	<i>Sim/tenho cuidado</i> 1
		<i>Às vezes/ vou brincar e não tenho cuidado</i>	2
		<i>Não/ tenho cuidado/ vou brincar</i>	3
		<i>Não faço coisas perigosas</i>	1
		<i>Às vezes faço coisas perigosas</i>	2
		<i>Faço coisas perigosas</i>	3
	Autocontrolo	P36. Quando discutes com um colega e ficam muito zangados, costumavas bater-lhe ou gritar, ou procuras acalmar-te e resolver as coisas com calma?	<i>Sim/resolvo com calma/ nunca bato e nunca grito</i> 1
		<i>Às vezes/ bato/grito</i>	2
		<i>Bato/grito</i>	3

Dimensões	Questões	Unidades de registo	Resp tipo
TRANSCENDÊNCIA	P37. Gostas de ouvir música bonita?	<i>Sim/gosto</i>	1
		<i>Às vezes/ gosto</i>	2
		<i>Não/ gosto</i>	3
	P38. Como é que te sentes quando a ouves?	<i>Muito bem/feliz/calma</i>	1
		<i>Mais ou menos</i>	2
		<i>Indiferente/agitada</i>	3
	P39. Quando vês um desenho muito bonito como te sentes?	<i>Muito bem/feliz/calma</i>	1
		<i>Mais ou menos</i>	2
		<i>Indiferente/agitada</i>	3
	P40. Gostas de ir passear ao campo?	<i>Sim/gosto</i>	1

		<i>Às Vezes/gosto um bocadinho</i>	2
		<i>Não/ gosto/nunca fui ao campo</i>	3
	P41. Costumas sentir-te aborrecido ou sentes-te bem a passear no meio das árvores, dos pássaros, ficando calmo e feliz?	<i>Muito bem/feliz/calmo</i>	1
		<i>Mais ou menos</i>	2
		<i>Indiferente/agitada/aborrecido</i>	3
	P42. Costumas agradecer os alimentos que comes ou não?	<i>Sim/agradeço</i>	1
		<i>Às vezes/ agradeço</i>	2
		<i>Não/ agradeço</i>	3
	P43. Costumas agradecer à mãe quando prepara o teu jantar, ou nunca te lembraste de o fazer?	<i>Sim/agradeço</i>	1
		<i>Às vezes/ agradeço</i>	2
		<i>Não/ agradeço</i>	3
Gratidão	P44. Costumas dizer "Obrigado/a"?	<i>Sim</i>	1
		<i>Às vezes</i>	2
		<i>Não</i>	3
	P45. Quando é que dizes "Obrigado/a"?	<i>Quando me ajudam; quando cuidam de mim</i>	1
		<i>Quando me dão qualquer coisa</i>	2
		<i>Não sei</i>	3
	P46. Sentes-te feliz e agradecido com a vida que tens ou não?	<i>Sim</i>	1
		<i>Às vezes</i>	2
		<i>Não (queria ter uma vida diferente)</i>	3
	P47. Quando estás a jogar com os teus colegas e alguma coisa não está a correr bem, acreditas que a tua equipa ainda pode ganhar e vais lutar por isso, ou ficas desanimado e só te apetece desistir?	<i>Luto para ganhar</i>	1
		<i>Às vezes fico desanimado/desisto</i>	2
		<i>Fico desanimado/desisto</i>	3
Esperança	P48. Achas que a tua vida vai correr bem?	<i>Sim</i>	1
		<i>Às vezes</i>	2
		<i>Não</i>	3
	P49. Costumas dizer coisas engraçadas para fazer rir os teus colegas?	<i>Sim</i>	1
		<i>Às vezes</i>	2
		<i>Não</i>	3
Humor	P50. Costumam dizer-te que és divertido(a) ou que não tens graça nenhuma e és muito sério(a)?	<i>Dizem que sou engraçado/divertido</i>	1
		<i>Não dizem nada</i>	2
		<i>Dizem que sou sério</i>	3
	P51. Já ouviste falar em Deus?	<i>Sim</i>	1
		<i>Às vezes</i>	2
		<i>Não</i>	3
	P52. Achas que Deus existe?	<i>Sim</i>	1
		<i>Não sei</i>	2
		<i>Não</i>	3
Espiritualidade	P53. Porque é que achas que Deus existe?	<i>Porque ele está no meio de nós; porque mesmo que morra está sempre vivo; porque ajuda-nos a portar bem; porque nasceu da barriga da mãe; não sei .</i>	
		<i>Sim, rezo todos os dias</i>	1
	P54. Costumas rezar ou nunca rezas?	<i>Às vezes/rezo</i>	2
		<i>Não</i>	3

Iniciámos assim a terceira etapa de *tratamento dos resultados, inferência e interpretação*, em que foi feita a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais e na análise reflexiva e crítica (Bardin, 2013).

Nesta etapa, depois de hierarquizadas as respostas e de registadas as frequências, procedemos ao tratamento dos resultados, utilizando algumas medidas da estatística descritiva, como o cálculo de percentagens, envolvendo frequências relativas e o valor médio das respostas, por cada tipo (R1; R2; R3), nos dois grupos, controlo e experimental, nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up).

Em função desta ordenação e das hipóteses formuladas consideramos que, quando aumenta a percentagem de respostas de tipo R1, ou quando a tendência dos valores médios das respostas dos grupos diminui, melhora a utilização de determinada força, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes.

### 1.2.1. Pressupostos de Análise

Ainda na terceira etapa definida por Bardin (2013), após o tratamento dos resultados, definimos pressupostos que nos permitiram realizar uma análise reflexiva e crítica dos mesmos.

Assim, em cada força de carácter foram analisados:

- Os valores percentuais das respostas dos alunos em cada categoria, em função do tipo (R1;R2; R3), nos grupos de controlo e experimental, nos três momentos de observação (pré-teste; pós-teste; follow-up).<sup>193</sup>
- A tendência dos valores médios das respostas dos alunos, em cada categoria, nos grupos de controlo e experimental, nos três momentos de observação (pré-teste; pós-teste; follow-up)<sup>194</sup>.

Nesta fase de análise e tendo em conta as hipóteses formuladas, as principais conclusões esperadas ao comparar as percentagens e as médias entre grupos são:

1. Que existam diferenças entre os grupos (controlo e experimental), quando comparados os valores médios e a percentagem de respostas de tipo R1 entre o pré-teste e o pós-teste, o que significará que o Programa aplicado provocou

---

<sup>193</sup> Estes dados são posteriormente apresentados em tabela, por cada força, diferenciando os momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) e os dois grupos (controlo e experimental)

<sup>194</sup> Estes valores serão apresentados em gráfico, para cada uma das forças, sempre que a tendência das médias possa ser apreciada.

mudanças na utilização das forças de caráter/virtudes, estudadas, de acordo com a perspetiva subjetiva dos alunos.

2. Que existam diferenças entre os grupos (controlo e experimental), quando comparados os valores médios e a percentagem de respostas de tipo R1 entre o pós-teste e o follow-up, o que significará que o Programa aplicado teve efeitos sustentáveis a longo prazo, na aplicação das forças de caráter/virtudes, em estudo, de acordo com as perspetivas subjetivas dos alunos.

O esperado será verificar que o Programa provoque as alterações desejadas e expressas no aumento da utilização das forças de caráter/virtudes, de acordo com a perceção dos alunos e que estas alterações se verifiquem apenas no grupo experimental, nos diferentes momentos e que se mantenham no follow-up, evidenciando que a mudança não só aconteceu como resultado do programa de intervenção, como perdurou no tempo.

Quando os resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental acusarem a mesma tendência e registarem valores aproximados, nos vários momentos (pré-teste; pós-teste e follow-up), considera-se que o Programa não provocou mudanças nas perspetivas subjetivas dos participantes, quanto ao uso das forças de caráter trabalhadas pelo Programa de intervenção.

### **1.2.2. Análise das Entrevistas aos Alunos**

A análise dos resultados será feita por cada uma das forças de caráter e virtude respetiva, destacando os resultados descritivos e assinalando as diferenças entre os grupos (controlo e experimental) e momentos (pré-teste; pós-teste e follow-up).

Os resultados foram organizados em quadros e gráficos para cada virtude e respetivas forças de caráter e apreciados em função dos pressupostos de análise anteriormente referidos.

## Virtude: *Sabedoria*

### Força de caráter – *Criatividade*

**Tabela V.33.**

**Percentagens obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força *Criatividade*.**

Questão	Grupo Experimental									Grupo Controlo								
	Pré teste			Pós teste			Follow-up			Pré teste			Pós teste			Follow-up		
	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3
P1	50%	46%	4%	74%	26%	0%	74%	26%	0%	61%	39%	0%	65%	31%	4%	57%	38%	6%
P2	54%	45%	1%	81%	19%	0%	86%	14%	0%	78%	20%	2%	65%	26%	9%	60%	26%	13%
P3	45%	25%	30%	69%	21%	10%	39%	55%	5%	52%	26%	22%	33%	31%	35%	58%	15%	26%

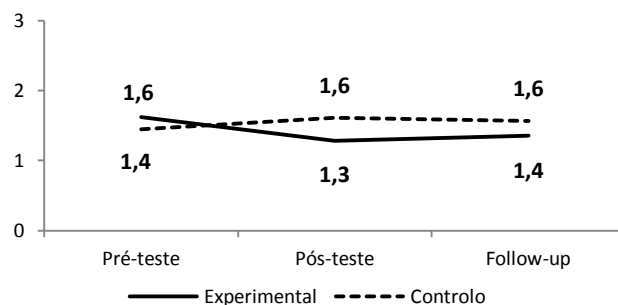
Analisando as respostas dadas em cada questão (P1 “*Gostas de fazer desenhos diferentes?*”; P2 “*Gostas de criar peças novas com plasticina/barro?*”; P3 “*Gostas de inventar brincadeiras novas ou preferes fazer sempre as coisas da mesma maneira?*”), relativamente à avaliação da força *Criatividade*, verificaram-se os seguintes resultados:

As respostas à questão P3 registaram uma particularidade no seu comportamento, ao longo dos três momentos de observação, ou seja, no grupo experimental subiram do pré-teste para o pós-teste e diminuíram do pós-teste para o follow-up, enquanto que no grupo de controlo tiveram um comportamento inverso. Ora, esta questão procurava saber se os alunos estabeleciam rotinas ou gostavam de inovar nas brincadeiras. Contudo, as respostas de tipo R3 (“*da mesma maneira*”; “*as mesmas*”) que traduzem as brincadeiras habituais poderão, por si só, não significar falta de inovação, uma vez que novos jogos, novas brincadeiras são por vezes introduzidos pelos professores ou por um aluno que, esporadicamente, trás uma ideia nova. Estas ocorrências poderão ter um carácter circunstancial, contrariamente às outras questões (ex: P1 “*Gostas de fazer desenhos diferentes*”), que envolvem situações que são consequência de um crescimento individual, do ponto de vista cognitivo e, naturalmente, traduzem uma evolução que se reflete no desenho, através de novas formas e de novas representações. Provavelmente, o carácter circunstancial da questão P3 poderá explicar o comportamento dos alunos, no momento do follow-up.

As respostas às questões P1 e P2 também evidenciaram aumentos expressivos entre o pré-teste e o pós-teste que mantiveram no follow-up, diferente do padrão irregular de subidas e descidas, registado no grupo de controlo. Para além disso, nenhuma criança do grupo experimental respondeu “*Não*” (resposta de tipo R3) às questões P1 e P2. Estes resultados poderão significar que os alunos expostos ao



Programa reforçaram o gosto por inovar quando desenham, quando moldam e quando brincam.



**Figura V. 1. Comportamento do valor médio das respostas dos sujeitos (grupos experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força Criatividade**

A análise do valor médio das respostas vem confirmar os resultados anteriores, nomeadamente uma tendência de descida nos valores médios das respostas no grupo experimental e uma tendência de subida por parte do grupo de controlo.

Estes resultados sugerem que o Programa provocou as mudanças desejadas e expressas no aumento da utilização da força de carácter *Criatividade*, de acordo com as perspetivas subjetivas dos alunos a ele expostos, comparativamente ao grupo de controlo.

### **Virtude: Sabedoria**

#### **Força de carácter: Curiosidade**

Relativamente às respostas dadas em cada questão (P4 “Quando a professora explica uma coisa nova, costumamos fazer perguntas para saber mais ou ouvemos só o que ela tem para te dizer?”; P5 “Ficamos aborrecidos e desinteressados quando ouvimos coisas novas?”; P6 “Interessamo-nos por saber mais coisas sobre a vida, o mundo, as coisas de que as pessoas falam?”; P7 “Aprender dá-te gozo e prazer?”), que avaliaram a força *Curiosidade*, verificaram-se os seguintes resultados:

**Tabela V.34.**

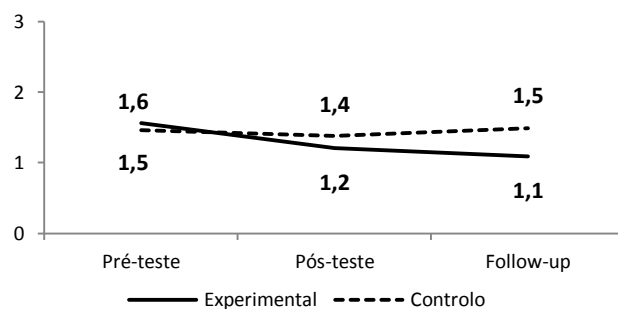
**Percentagens obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força Curiosidade.**

Questão	Grupo Experimental									Grupo Controlo								
	Pré teste			Pós teste			Follow-up			Pré teste			Pós teste			Follow-up		
	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3
P4	6%	33%	61%	68%	13%	20%	84%	13%	3%	7%	39%	54%	44%	11%	44%	28%	11%	60%
P5	88%	11%	1%	96%	4%	0%	96%	4%	0%	91%	9%	0%	100%	0%	0%	85%	13%	2%
P6	66%	29%	5%	75%	24%	1%	87%	13%	0%	80%	17%	4%	63%	28%	9%	68%	21%	11%
P7	84%	16%	0%	100%	0%	0%	100%	0%	0%	96%	4%	0%	96%	4%	0%	96%	4%	0%

As respostas obtidas foram muito diretas (ex: “*não*”, enquadra-se nas respostas de tipo R3; “às vezes”, resposta de tipo R2; “*sim*”, resposta de Tipo R1), à exceção das respostas à questão P4 (ex: “*Ouçó e pergunto mais coisas*”, resposta de tipo R1), dada só por 6% e 7% dos alunos, respetivamente dos grupos experimental e de controlo, no momento do Pré-teste. Em oposição, as respostas de tipo R3 à mesma questão, também no momento do pré-teste, (ex: “*Não, ouço só*”) têm percentagens de 61% no grupo experimental e 54% no grupo de controlo, o que evidencia que a prática preponderante nos dois grupos era “ouvir” sem perguntar. Os escassos alunos que faziam perguntas evidenciaram um elevado nível de curiosidade e mostraram que aquilo que ouvem lhes sugere novas questões, que colocam, procurando preencher uma sede insaciável de conhecimento que algumas crianças revelam.

Apreciando agora o comportamento das resposta dos alunos do grupo experimental a esta questão, verificamos que evidenciou um aumento expressivo nas respostas de tipo R1, nos três momentos, enquanto que o grupo de controlo registou um aumento do pré-teste para o pós-teste, mas inferior ao do grupo experimental e uma diminuição no follow-up. Este comportamento das respostas ao longo dos momentos poderá significar que os alunos expostos ao programa passaram a ser mais curiosos e a colocar questões, quando as professoras explicavam coisas novas.

Quanto às respostas às questões P5, P6, e P7, verificamos que no grupo experimental evidenciaram sempre uma subida do pré-teste para o pós-teste e uma estabilização ou subida no follow-up, enquanto que o grupo de controlo registou um padrão mais irregular de subidas, descidas e estabilização de percentagens, nos vários momentos. Estes resultados poderão significar que os alunos sujeitos ao Programa de intervenção passaram a gostar mais de ouvir coisas novas, a ter mais curiosidade em saber o que se passa no mundo e a ter mais prazer em aprender.



**Figura V. 2. Comportamento do valor médio das respostas dos sujeitos (grupos experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força Curiosidade**

Analisando o valor médio das respostas dos dois grupos, verificamos uma tendência idêntica à força anterior, isto é, de descida nos valores médios das respostas por parte do grupo experimental e uma tendência de subida por parte do grupo de controlo.

Estes resultados sugerem que os alunos expostos ao Programa evidenciaram as mudanças desejadas, expressas no aumento da utilização da força *Curiosidade*, de acordo com as suas perceções, comparativamente ao grupo de controlo, o que parece traduzir eficácia do Programa de intervenção no desenvolvimento desta força, com efeitos sustentáveis a longo prazo.

### **Virtude: Sabedoria**

#### **Força de caráter: Desejo de Aprender**

Nas respostas dadas em cada questão (P8 “Se tens um trabalho para fazer, tentas fazê-lo com o mínimo de esforço, ou vais procurar mais coisas, tentar descobrir o que há sobre esse tema, mesmo que te dê trabalho e exija mais de ti”?; P9 “Quando sabes que tens um teste, estudas em casa antes?”), que avaliava a força *Desejo de Aprender*, verificaram-se os seguintes resultados:

**Tabela V.35.**

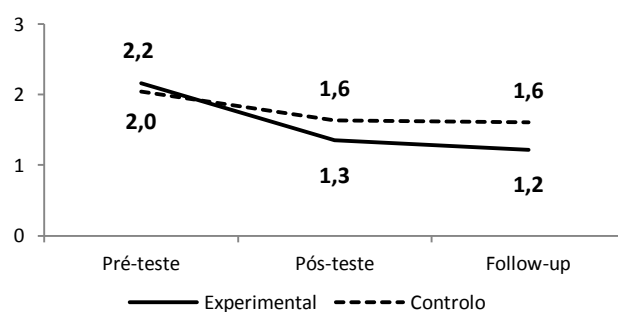
**Percentagens obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força Desejo de Aprender.**

Questão	Grupo Experimental									Grupo Controlo								
	Pré teste			Pós teste			Follow-up			Pré teste			Pós teste			Follow-up		
	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3
P8	31%	11%	58%	78%	0%	23%	91%	0%	9%	31%	33%	35%	44%	15%	41%	51%	6%	43%
P9	34%	26%	40%	80%	15%	5%	82%	12%	7%	33%	30%	37%	74%	22%	4%	81%	9%	9%

No pré-teste os dois grupos tiveram valores muito idênticos nas respostas de tipo R1. Este tipo de respostas dado à questão P8 (ex: “*Pergunto aos meus pais, vejo nos livros*”) indicando a procura de informação, em pelo menos duas fontes, registou um aumento nos dois grupos (controlo e experimental) no pós-teste e no follow-up, embora muito superior no grupo experimental. Isto poderá significar que, no momento do follow-up, 91% dos alunos do grupo experimental quando têm de fazer trabalhos, passaram a procurar informação em mais do que uma fonte, comparativamente a 51% dos alunos que evidenciaram o mesmo comportamento, no grupo de controlo.

Para ilustrar a comparação de respostas em dois níveis opostos, dadas no momento do follow-up, apresentamos como exemplo a resposta do S38 à questão P8 “*Vou ao Google; pergunto aos meus pais; vejo nos livros*” que expressou um nível elevado de utilização desta força (R1) comparativamente à resposta do S2 que refere “*Faço como sei*”, enquadrada no nível (R3).

Quanto ao comportamento das respostas à questão P9 verificamos que o grupo experimental evidenciou um aumento das percentagens de resposta de tipo R1 (ex: “*Sim*”) no pós-teste e no follow-up, tal como o grupo de controlo, mas ligeiramente superiores. Estas respostas poderão significar que os alunos passaram a estudar antes dos testes, pretendendo obter “boa nota”.



**Figura V. 3. Comportamento do valor médio das respostas dos sujeitos (grupos experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força Desejo de Aprender**

Analisando o valor médio das respostas nos dois grupos, verificamos que em ambos existiu uma tendência de descida das respostas dadas entre o pré-teste e o pós-teste, mas mais acentuada no grupo experimental. Posteriormente, o grupo de controlo estabilizou os valores de respostas entre o pós-teste e o follow-up, ao passo

que o grupo experimental continuou a apresentar uma tendência de descida desses valores.

De acordo com as diferenças expressivas nos resultados obtidos pelo grupo experimental, comparativamente ao grupo de controlo, consideramos que a aplicação do Programa de intervenção terá sido eficaz no aumento da prática desta força, de acordo com a autoavaliação dos alunos, com efeitos sustentáveis a longo prazo.

Destacamos que o comportamento das respostas dos alunos no âmbito desta força teve um perfil muito idêntico ao observado na força *Criatividade*, o que seria de esperar dado o conteúdo que lhe é subjacente poder traduzir, na prática, posturas e atitudes muito próximas, e por vezes com alguma sobreposição, às evidenciadas na força *Desejo de Aprender*. A título de exemplo: a questão P6 (*“Interessas-te por saber mais coisas sobre a vida, o mundo, as coisas de que as pessoas falam?”*) no âmbito da força *Curiosidade* pressupõe a atitude de procurar saber mais e de tentar descobrir coisas novas. Por outro lado, a questão P8 (*“Se tens um trabalho para fazer, tentas fazê-lo com o mínimo de esforço, ou vais procurar mais coisas, tentar descobrir o que há sobre esse tema, mesmo que te dê trabalho e exija mais de ti?”*), no âmbito da força *Desejo de Aprender*, pressupõe igualmente o mesmo espírito de descoberta e de procura de nova informação.

Não realizamos uma síntese global da Virtude *Sabedoria*, uma vez que excluímos as forças *Perspetiva* e *Pensamento Crítico* pelas razões apontadas (capítulo - Processo empírico e escolhas metodológicas, (p.81). Assim, em síntese, poderemos referir que, considerando as forças *Criatividade*, *Curiosidade* e *Desejo de Aprender*, o grupo experimental evidenciou diferenças expressivas nos resultados, comparativamente ao grupo de controlo, dentro da tendência esperada. Estes resultados permitem-nos dizer que a exposição ao Programa terá sido eficaz e terá promovido o aumento da utilização destas forças, de acordo com as perceções dos alunos.

### **Virtude: *Coragem***

#### **Força de carácter: *Bravura***

Nas respostas dadas em cada questão (P10 e P11), que avaliaram a força *Bravura* verificaram-se os seguintes resultados:

**Tabela V.36.**

**Percentagens obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força Bravura**

Questão	Grupo Experimental									Grupo Controlo								
	Pré teste			Pós teste			Follow-up			Pré teste			Pós teste			Follow-up		
	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3
P10	85%	5%	10%	91%	3%	6%	99%	1%	0%	91%	2%	7%	87%	0%	13%	91%	2%	8%
P11	76%	24%		75%	25%		91%	9%		63%	37%		39%	61%		53%	47%	

As respostas às questões P10 “Quando um colega te diz para não ires à aula e para ficares a brincar com ele no recreio e te diz que te bate se não ficares, ou que já não é teu amigo, o que é que fazes?” e P11 “Se ouvires um colega a gozar com outro ou a fazer-lhe mal, vais lá defendê-lo por saberes que o outro está a fazer uma coisa errada ou não te metes por teres medo?” foram objeto de reflexão quanto às opções de ordenação adotadas na nossa análise e à natureza das respostas (vide p.218).

Verificamos que as respostas à questão P10, nos grupos experimental e de controlo, evidenciaram no pré-teste, percentagens elevadas de respostas de tipo R1, (ex: “ Vou para a sala”), com respetivamente 85% e 91%, em oposição às respostas do tipo R3 (ex: “ Fico porque não quero perder um amigo”), com respetivamente 10% e 7%, mostrando a preponderância do comportamento adequado utilizado pelos alunos, nesta situação. No follow-up nenhum aluno do grupo experimental deu respostas de tipo R3 a esta questão, enquanto 8% dos alunos do grupo de controlo o fizeram.

Quanto à questão P11, 91% dos alunos do grupo de experimental deram respostas de tipo R1 (ex: “Vou defendê-lo e convenco-os a serem amigos”), comparativamente aos 53% de respostas do mesmo tipo do grupo de controlo, no momento do follow-up.

Em síntese, o grupo experimental registou uma tendência ascendente nas respostas de tipo R1 à questão P10, quer no pós-teste, quer no follow-up e reduzidas percentagens de respostas de tipo R2 e R3. Relativamente à questão P11, manteve a percentagem de respostas de tipo R1 no pós-teste, tendo subido no follow-up. Contrariamente, o grupo de controlo revelou oscilações nas respostas, diminuindo a percentagem de respostas de tipo R1 do pré-teste para o pós-teste e compensando, em parte, esta diminuição no follow-up.

Este comportamento distinto dos dois grupos e a tendência ascendente das respostas de tipo R1 no grupo experimental leva-nos a concluir que, os alunos expostos ao Programa de intervenção parecem ter melhorado a utilização desta força, de acordo com a sua autoavaliação, comparativamente ao grupo de controlo,

colocando ainda a possibilidade desta melhoria poder não ser imediata, na sequência do comportamento das respostas à questão P11.

Nesta força não apresentamos o estudo do valor médio das respostas, uma vez que na questão P11 só foram considerados dois níveis (R1 e R2), conforme explicitado anteriormente (p. 218).

### **Virtude: *Coragem***

#### **Força de caráter: *Persistência***

Nas respostas dadas em cada questão colocada (P12 “*Terminas sempre os trabalhos que a professora te dá?*”; P13 “*Quando tens dificuldade desistes ou pedes ajuda?*”; P14 “*Mesmo quando um trabalho é difícil, esforças-te e tentas tudo ou desistes?*”) para avaliar a força de caráter *Persistência*, verificaram-se os seguintes resultados:

**Tabela V.37.**

**Percentagens obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força *Persistência***

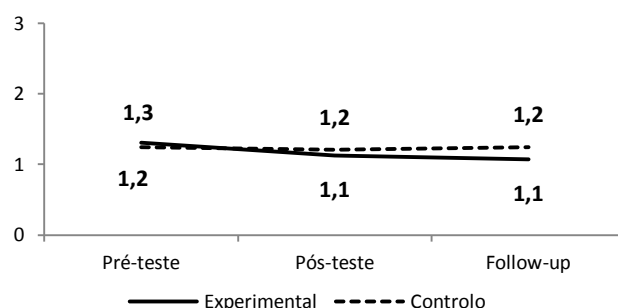
Questão	Grupo Experimental									Grupo Controlo								
	Pré teste			Pós teste			Follow-up			Pré teste			Pós teste			Follow-up		
	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3
P12	46%	53%	1%	63%	38%	0%	82%	18%	0%	50%	50%	0%	61%	39%	0%	72%	26%	2%
P13	84%	10%	6%	99%	1%	0%	99%	0%	1%	93%	4%	4%	98%	0%	2%	87%	8%	6%
P14	91%	3%	6%	100%	0%	0%	99%	1%	0%	93%	2%	6%	91%	0%	9%	87%	2%	11%

No pré-teste, as respostas de tipo R1 “*esforço-me*” à questão P14 registaram percentagens de 91% em ambos os grupos. Contudo, quando questionados com a pergunta P12 (“*Terminas sempre os trabalhos que a professora te dá?*”), os resultados caíram para 46%/50%, respetivamente nos grupos experimental e de controlo. Apesar de ambas as questões implicarem o conceito (esforço/persistência) as diferenças poderão estar relacionadas com a quantidade de trabalhos solicitados pelas diferentes professoras, que está implícita na questão P12, a qual poderá, eventualmente, exceder a noção de “esforço” que os alunos possam ter.

Quanto ao comportamento das respostas à questão P12 nos momentos de observação, verificamos que a percentagem de respostas de tipo R1 subiu no pós-teste e no follow-up, em ambos os grupos, mas evidenciando aumentos superiores no grupo experimental.

Relativamente às questões P13 e P14, verificamos que no grupo experimental as respostas de tipo R1 apresentaram um padrão consistente de subida do pré-teste

para o pós-teste e estabilização no follow-up. No grupo de controlo registou-se um padrão irregular de descidas e subidas, embora pouco expressivas. Estas duas questões obtiveram 99% de respostas de tipo R1 no grupo experimental, no follow-up, comparativamente a 87% no grupo de controlo, o que poderá significar que quase todos os alunos expostos ao Programa não desistem perante as dificuldades, pedem ajuda e esforçam-se para terminar os trabalhos.



**Figura V. 4. Comportamento do valor médio das respostas dos sujeitos (grupos experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força Persistência**

A tendência dos valores médios das respostas em cada grupo vem reforçar as constatações anteriores, isto é que no grupo experimental a média das respostas obtidas diminuiu do pré-teste para o pós-teste e estabilizou no follow-up, enquanto que o grupo de controlo manteve uma média de resultados estável, nos três momentos.

Pela análise efetuada poderemos dizer que os resultados sugerem diferenças entre os dois grupos (controlo e experimental) quanto à utilização da força de caráter *Persistência*, de acordo com perceção dos alunos. Contudo, por considerarmos que essas diferenças não foram expressivas, assumimos com prudência esse resultado.

### **Virtude: Coragem**

#### **Força de caráter: Integridade**

Nas respostas dadas às questões (P15 *Quando te apetece ir brincar para casa de um amigo e a mãe diz: “só podes ir depois de arrumares o teu quarto”. Como não te apetece arrumar, fechas a porta do quarto, não arrumas e vais ter com a mãe. Ela pergunta-te: “Então está tudo arrumado?” O que é que tu respondes? Mentas para ires brincar ou dizes a verdade?;* P16 *Costumas mentir para não arranjares problemas?*), que avaliam a força *Integridade* verificaram-se os seguintes resultados:



**Tabela V.38.**

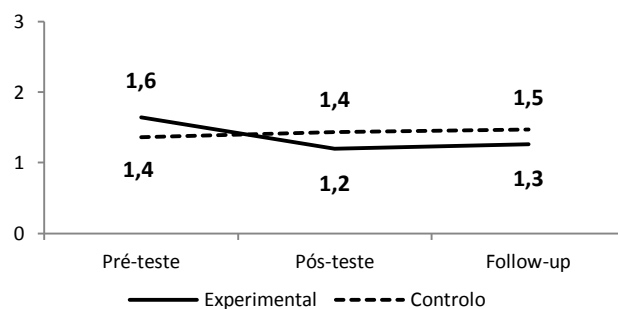
**Percentagens obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força Integridade**

Questão	Grupo Experimental									Grupo Controlo								
	Pré teste			Pós teste			Follow-up			Pré teste			Pós teste			Follow-up		
	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3
P15	79%	3%	19%	98%	3%	0%	99%	1%	0%	96%	2%	2%	94%	2%	4%	89%	4%	8%
P16	15%	83%	3%	64%	36%	0%	49%	51%	0%	33%	67%	0%	26%	70%	4%	25%	75%	0%

As respostas à questão P16 “*Costumas mentir para não arranjares problemas?*” que coloca aos alunos o dilema de ter coragem de dizer a verdade perante situações que podem reverter nalgum prejuízo para o próprio, restringiram-se a três tipos de resposta “*não minto*”; “*às vezes minto*”; “*minto*”. Estas questões foram claramente trabalhadas ao longo do Programa, quer através do planeamento de tarefas específicas realizado pelo professor, conjuntamente com cada aluno e a posterior partilha das ações desenvolvidas, quer através de pequenos episódios em que, o não dizer a verdade, deixava o aluno numa situação constrangedora. Estas situações, consoante os casos, foram refletidas e discutidas em grupo ou individualmente. Julgamos que este trabalho poderá justificar a diferença de percentagens de respostas de tipo R1 obtidas nos dois grupos a (49% no grupo experimental e 25% no grupo de controlo), no momento do follow-up. Contudo, estes valores ainda são relativamente baixos e traduzem a dificuldade em gerir este conflito.

Quanto à questão P15, verificamos que o comportamento dos dois grupos foi distinto. Isto é, o grupo experimental registou uma subida na percentagem de respostas de tipo R1 entre os vários momentos de observação (pré-teste/pós-teste e pós-teste/follow-up), contrariamente ao grupo de controlo que registou uma descida pouco expressiva dos resultados. Este comportamento das respostas poderá sugerir que 99% dos alunos do grupo experimental “*dizem a verdade*” e/ou “*arrumam sempre o quarto*”, comparativamente a 89% do grupo experimental.

Este comportamento dos alunos, de acordo com Kohlberg (1976), poderá não ter diretamente a ver com a interiorização de normas morais de conduta, mas sim com o receio da punição, subsequente à prática de um ato moralmente errado. Como as respostas às entrevistas foram muito lineares e não nos permitiram outra análise, colocamos unicamente a possibilidade de que talvez alguns alunos o farão, não por medo da punição, mas porque interiorizaram essa norma de conduta.



**Figura V. 5. Comportamento do valor médio das respostas dos sujeitos (grupos experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força Integridade**

Analisando a tendência dos valores médios de resposta de cada grupo, verificamos que o grupo experimental registou uma descida acentuada da média de respostas, do pré-teste para o pós-teste e um aumento pouco expressivo no follow-up, contrariamente ao grupo de controlo que registou uma estabilidade nas respostas do pré-teste para o pós-teste e um pequeno aumento no follow-up.

Os resultados distintos entre os dois grupos, relativamente às médias e às percentagens de respostas de tipo R1 obtidas entre o pré-teste e o pós-teste, sugerem que os alunos expostos ao Programa de intervenção registaram um aumento da utilização da força *Integridade*, de acordo com as suas perspetivas subjetivas, comparativamente ao grupo de controlo.

### **Virtude: *Coragem***

#### **Força de carácter: *Vitalidade***

A Força da *Vitalidade* contém apenas uma questão, motivo pelo qual não apresentaremos a tendência dos valores médios das respostas em cada grupo.

Nas respostas dadas à questão P17(“*Costumas ficar cansado quando tens trabalhos para fazer, ou sentes-te sempre com muita energia?*”), que avalia a força de carácter *Vitalidade*, verificaram-se os seguintes resultados:

**Tabela V.39.**

**Percentagens obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força Vitalidade**

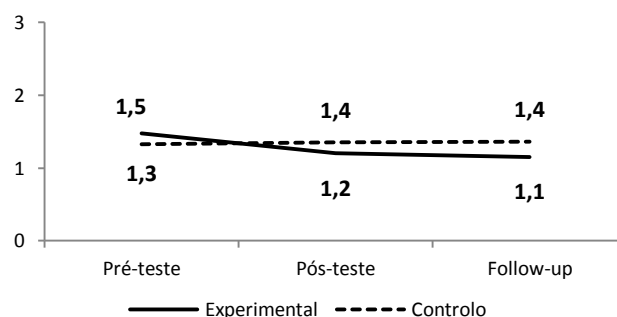
Questão	Grupo Experimental									Grupo Controlo								
	Pré teste			Pós teste			Follow-up			Pré teste			Pós teste			Follow-up		
	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3
P17	26%	60%	14%	55%	43%	3%	72%	28%	0%	41%	54%	6%	48%	31%	20%	45%	42%	13%

A percentagem de respostas de tipo R1 (ex: “*Sinto-me com energia*”) à questão P17 evidenciou um aumento acentuado entre os vários momentos de avaliação (pré-teste/pós-teste e pós-teste/follow-up) no grupo experimental, contrariamente ao grupo de controlo que mostrou um padrão de resultados estável.

Destacamos que no pré-teste a percentagem de respostas de tipo R1 no grupo experimental foi de 26%, evidenciando que poucos alunos disseram sentir-se com energia quando realizavam trabalhos. Também desconhecemos se essa falta de energia era extensível a outras situações ou exclusiva à realização de trabalhos, que pelo contexto, poderão ter associado a trabalho escolares. Assim, o tipo de resposta mais pontuado foi o R2 (ex: “*Às vezes sinto-me cansado*”), com 55%. No follow-up, este quadro alterou-se completamente e encontramos 72% dos alunos do grupo experimental a assumiram “*sentir-se com energia*, comparativamente a 45% do grupo de controlo. Além de que, nenhum aluno do grupo experimental deu respostas de tipo R3 (ex: resposta “*Sinto-me cansado*”), enquanto 13% dos participantes do grupo de controlo o fizeram. Estes resultados poderão significar que os alunos expostos ao Programa de intervenção aumentaram de um forma muito expressiva a sua energia/predisposição para a realização de trabalhos.

Estes resultados sugerem que a exposição ao Programa provocou as mudanças desejadas nos alunos a ele expostos, traduzidas no aumento da utilização da força *Vitalidade*, de acordo com a sua autoavaliação, comparativamente ao grupo de controlo, com efeitos sustentáveis a longo prazo. Contudo, dado os resultados se circunscreverem a uma única questão, teremos de assumir com reservas este resultado.

Considerando globalmente a virtude **Coragem** e apreciando as médias globais, obtidas pelos dois grupos, nos três momentos, verificamos que:



**Figura V. 6. Comportamento do valor médio das respostas dos sujeitos (grupos experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a virtude Coragem**

O grupo experimental revelou uma tendência de descida de médias nos três momentos, mais relevante do pré-teste para o pós-teste, enquanto que o grupo de controlo apresentou uma relativa estabilidade na média das respostas. Estes dados sugerem que a exposição ao Programa provocou um aumento da utilização da Virtude *Coragem*, de acordo com as perspetivas subjetivas dos alunos, face ao grupo de controlo, com efeitos sustentáveis a longo prazo.

Em síntese e relativamente à Virtude *Coragem*, como dimensão integradora das quatro forças de carácter atrás referidas, poderemos dizer, de acordo com os resultados encontrados, que:

- Os alunos evidenciaram considerar mais esta Virtude, após a participação no Programa;
- Que as forças *Bravura*, *Integridade*, *Persistência* e *Vitalidade* saíram reforçadas nos participantes expostos ao Programa de intervenção, contudo, nas duas últimas, assumimos este comportamento, com algumas reservas.

#### **Virtude: *Humanidade***

#### **Força de carácter: *Amor***

A questão P18 (“Quando te sentes triste porque a mãe/um amigo/a professora, ralhou contigo, procuras algum amigo para poderes falar, ou ficas sozinho?”), uma das utilizadas para avaliar esta força, foi objeto de reflexão quanto às opções de ordenação adotadas na nossa análise e à natureza das respostas (vide p.218). Assim sendo, não iremos considerar essas respostas, pela impossibilidade da sua ordenação.

Neste contexto, como existe apenas uma questão (P19 “Sabes que és amado e que tens quem goste de ti, ou achas difícil gostar de ti?)) para avaliar a força de carácter *Amor*, não apresentaremos a tendência dos valores médios das respostas em cada grupo.

Nas respostas dadas verificaram-se os seguintes resultados:

**Tabela V.40.**

**Percentagens obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força *Amor*.**

Questão	Grupo Experimental									Grupo Controlo								
	Pré teste			Pós teste			Follow-up			Pré teste			Pós teste			Follow-up		
	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3
P19	81%	10%	9%	86%	14%	0%	93%	5%	1%	81%	15%	4%	83%	9%	7%	81%	9%	9%

As respostas à questão P19 “ foram restritas. Vejamos como exemplo algumas respostas e respetivas classificações: ex: “sou amado; tenho quem goste de mim” que traduziu o nível mais elevado (R1); “mais ou menos” que traduziu o nível intermédio (R2); “É difícil gostar de mim, porque tenho mau feitio” – que traduziu o nível mais baixo (R3).

Apreciando a percentagem de respostas de tipo R1 dadas pelos alunos, de ambos os grupos (controlo e experimental) no momento do pré-teste, verificamos que são elevadas (81%), traduzindo uma grande competência de todos os alunos no uso que fazem desta força, anterior à exposição ao Programa. Contudo, enquanto estes resultados se mantiveram inalterados no grupo de controlo, subiram até aos 93% no grupo experimental, o que significa que quase todos os alunos expostos ao Programa sabem que são amados e que têm quem goste de si.

Estes resultados sugerem que o Programa provocou um aumento da utilização da força *Amor*, de acordo com as perspetivas subjetivas dos alunos a ele expostos, comparativamente ao grupo de controlo, com efeitos sustentáveis a longo prazo. Contudo, como as diferenças entre os grupos não foram muito expressivas e os resultados se circunscreveram a uma única questão, teremos de assumir com reservas esta conclusão.

**Virtude: *Humanidade***

**Força de carácter: *Bondade***

Nesta força apenas foi contemplada uma questão, motivo pelo qual não apresentaremos respostas médias.

Nas respostas dadas à questão P20 “*Imagina que vem para a tua sala um menino novo que tu não conheces. Aproximas-te dele e tentas que ele se sinta bem na escola nova, ou se ele não vem ter contigo, também não vais ter com ele?*”, para avaliar a força de carácter *Bondade* verificaram-se os seguintes resultados:

**Tabela V.41.**

**Percentagens obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força *Bondade***

Questão	Grupo Experimental									Grupo Controlo								
	Pré teste			Pós teste			Follow-up			Pré teste			Pós teste			Follow-up		
	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3
P20	75%	1%	24%	93%	1%	6%	84%	9%	7%	76%	0%	24%	70%	2%	28%	64%	6%	30%

Verificamos que no pré-teste os dois grupos tiveram percentagens de respostas de tipo R1 muito próximas.

Ainda no momento de pré-teste quando são questionados, os alunos têm respostas muito diretas e não usaram posturas intermédias. A título de exemplo: “*vou ter com ele*”, resposta de tipo R1, ou “*Não vou, tenho vergonha*”, resposta de tipo R3. É curioso que só 1% dos alunos assumiu uma posição intermédia “*Às vezes vou ter com ele*”, resposta de tipo R2. Ainda assim, a percentagem de alunos que assumiu ir ter com o novo colega foi de 75%/76%, respetivamente nos grupos experimental e de controlo, traduzindo a possibilidade de se relacionarem bem com novos elementos que surjam no seu contexto habitual.

No momento do pós-teste, a percentagem de respostas aumentou, significando que mais 18% dos alunos do grupo experimental, assumiram uma mudança de comportamento que, de acordo com a pergunta, se traduziria em ir ter com o novo colega, ajudando-o a sentir-se bem na escola passando, assim, de respostas de tipo R3 (*Não vou, tenho vergonha*) para respostas de tipo R1 (“*vou ter com ele*”). Comparativamente, o grupo de controlo desceu os valores percentuais das respostas de tipo R1 em 6%, relativamente aos resultados obtidos no pré-teste.

Em síntese, o grupo experimental mostrou uma subida nas respostas de tipo R1 entre o pré-teste e o pós-teste e uma descida entre o pós-teste e o follow-up.

No grupo de controlo constatamos uma situação inversa, de descida das respostas de tipo R1 nos três momentos, pré-teste/pós-teste e pós-teste/follow-up, acompanhada de subida das respostas de tipo R2 e R3.

Estes resultados sugerem que a exposição ao Programa provocou as mudanças esperadas e expressas no aumento da utilização da força *Bondade*, de acordo com as perceções dos alunos, comparativamente ao grupo de controlo. Contudo, como os resultados se circunscreveram a uma única questão, teremos de assumir com reservas esta conclusão.

Referimos ainda que, apesar de na aplicação do Programa se terem verificado práticas com conteúdos aproximados ou por vezes sobrepostos, na sequência da aplicação das forças *Amor e Bondade*, as questões colocadas na entrevista, no âmbito destas forças, não pressupuseram sobreposição de conteúdos de resposta. No entanto, os resultados obtidos em ambas, *Amor e Bondade*, tiveram um perfil de comportamento muito idêntico.

### **Virtude: *Humanidade***

#### **Força de carácter: *Inteligência Social***

Para a avaliação da força *Inteligência Social*, utilizaram-se as respostas às seguintes questões: P21 “*Este ano fizeste amigos novos, ou são os mesmos do ano passado?*”; P22 “*Quem são os teus melhores amigos?*”; P23 “*Achas que eles gostam de ser teus amigos?*”; P24 “*Porque é que achas que eles gostam de ser teus amigos?*”.

Recordamos que as respostas às questões P22 e P24 foram objeto de reflexão quanto às opções de ordenação adotadas na nossa análise e à natureza das respostas (vide p.219).

Todas as questões colocadas estão relacionadas com “os amigos/a amizade”. Contudo, o “ter amigos” é um indicador indireto da *Inteligência Social*. De acordo com Peterson e Seligman (2004), este constructo envolve três tipos de inteligência: emocional, pessoal e social, o que mostra a sua abrangência, em contraste com o carácter redutor das questões formuladas. Todavia, tendo em conta o nível etário dos alunos e a complexidade deste constructo, optámos por formular este tipo de questões que, mesmo assim, pressupõe a habilidade de estabelecer relações, de as

conservar e ampliar e, em simultâneo, a noção de reciprocidade do conceito de amizade, implícito nas questões P23 e P24.

**Tabela V.42.**

**Percentagens obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força Inteligência Social.**

Questão	Grupo Experimental									Grupo Controlo								
	Pré teste			Pós teste			Follow-up			Pré teste			Pós teste			Follow-up		
	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3
P21	51%	48%	1%	78%	23%	0%	76%	24%	0%	76%	24%	0%	70%	30%	0%	42%	58%	0%
P22	81%	16%	3%	80%	19%	1%	41%	53%	7%	61%	30%	9%	63%	35%	2%	21%	58%	21%
P23	95%	1%	4%	100%	0%	0%	99%	1%	0%	98%	2%	0%	98%	0%	2%	100%	0%	0%
P24	21%	63%	17%	30%	66%	4%	39%	58%	3%	28%	65%	7%	28%	52%	20%	32%	57%	11%

Na análise das respostas verificaram-se os seguintes resultados:

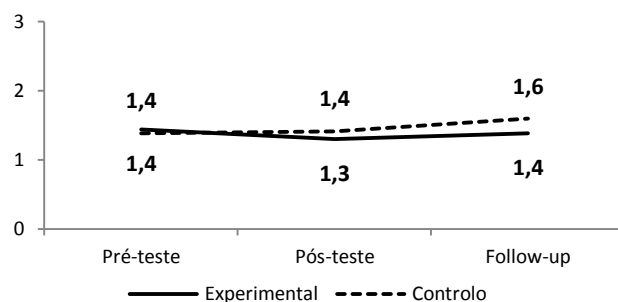
Na questão P24, em ambos os grupos, as maiores percentagens situaram-se nas respostas de tipo R2, ex: “*porque brincam comigo*”; “*porque jogam à bola comigo*”. Ora, como já tínhamos referido anteriormente (pag. 219), este tipo de respostas traduz um conceito de amizade mais ligado a situações de partilha, associadas ao prazer e à diversão, enquanto só uma percentagem de 21%/28% de alunos, respetivamente dos grupos experimental e de controlo, dão respostas de tipo R1, ex: “*porque sou amigo deles*”; “*porque gostam de mim*”, o que já evidencia uma reciprocidade de afetos. Nas respostas a esta questão registaram-se melhores resultados no grupo experimental, mas muito próximos dos obtidos pelo grupo de controlo.

As respostas à questão P22 “*Quem são os teus melhores amigos?*”, traduziram-se na nomeação dos “*melhores amigos*”, como também já referimos anteriormente (p. 219). Alguns alunos nomearam 7 a 8 amigos, evidenciando uma rede de relacionamentos forte, enquadrando-se nas respostas de tipo R1. Este tipo de respostas registou, em ambos os grupos, uma estabilização entre o pré-teste e o pós-teste e uma descida no follow-up.

As respostas de tipo R1 à questão P21 (ex: “*Fiz amigos novos*”), no grupo experimental, registaram uma subida do pré-teste para o pós-teste e uma estabilização no follow-up, enquanto que no grupo de controlo tiveram um comportamento inverso, isto é estabilizaram entre o pré-teste e o pós-teste e diminuíram no follow-up. De acordo com os resultados obtidos neste último momento, 76% dos alunos do grupo experimental fizeram novas amizades, enquanto que este comportamento só aconteceu com 42% dos alunos do grupo experimental.



As respostas de tipo R1 (ex: “Sim”), à questão P23 registaram, em ambos os grupos, experimental e controlo, e nos vários momentos (pré-teste/pós-teste/follow-up), uma percentagem muito elevada, situando-se entre os 95% e 100%, o que pressupõe que quase todos os alunos consideram que os seus amigos têm prazer na sua amizade.

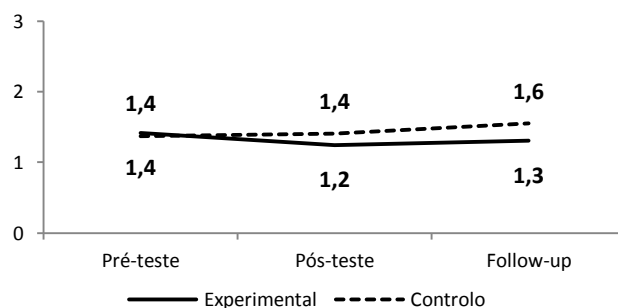


**Figura V. 7. Comportamento do valor médio das respostas dos sujeitos (grupos experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força Inteligência Social**

Analisando a tendência das médias das respostas dos dois grupos, nos três momentos, verifica-se que o comportamento de ambos os grupos (experimental e de controlo) não apresentou diferenças expressivas, destacando-se pouca variação nos resultados médios obtidos.

Assim sendo, consideramos que a exposição dos alunos ao Programa de intervenção não surtiu efeito, relativamente à utilização da força de caráter *Inteligência Social*, de acordo com a sua autoavaliação, comparativamente ao grupo de controlo.

Considerando a virtude **Humanidade** e apreciando as médias globais obtidas pelos dois grupos nos três momentos, verificamos que:



**Figura V. 8. Comportamento do valor médio das respostas dos sujeitos (grupos experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a virtude Humanidade**

O grupo experimental apresentou uma descida de médias entre o pré-teste e o pós-teste, enquanto o grupo de controlo manteve constante os resultados.

Entre o pós-teste e o follow-up, o grupo experimental teve uma subida pouco expressiva das médias e o grupo de controlo uma subida mais acentuada.

Estes resultados sugerem que o Programa de intervenção parece ter promovido o aumento da utilização da virtude *Humanidade*, enquanto operacionalizada pelas forças *Amor*, *Bondade* e *inteligência Social*, de acordo com as perceções dos alunos, comparativamente ao grupo de controlo, embora esses efeitos não sejam sustentáveis a longo prazo.

Em síntese, relativamente à Virtude *Humanidade*, como dimensão integradora das três forças referidas, poderemos dizer que o treino desta *Virtude* teve alguns ganhos para os alunos expostos ao Programa, isto é, que as forças *Bondade* e *Amor* saíram reforçadas, contrariamente à força *Inteligência Social* que não registou alterações, de acordo com a autoavaliação dos alunos.

### **Virtude: *Justiça***

#### **Força de carácter: *Cidadania***

Nas respostas dadas às questões (P25 “*Estás a jogar com os teus amigos e combinaram as regras do jogo. A meio do jogo estás a perder e apetece-te desistir. Se desistires o jogo para e os teus amigos não podem continuar sem ti. O que é que fazes: desistes e o jogo fica a meio ou jogas até ao fim, mesmo que estejas a perder?*”; P26 “*Costumas ter cuidado em separar o lixo para reciclar?*”; P27 “*Deitas papéis ou outro lixo para o chão, na rua?*”), para avaliação da força de carácter *Cidadania*, verificaram-se os seguintes resultados:

**Tabela V.43.**

**Percentagens obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força *Cidadania*.**

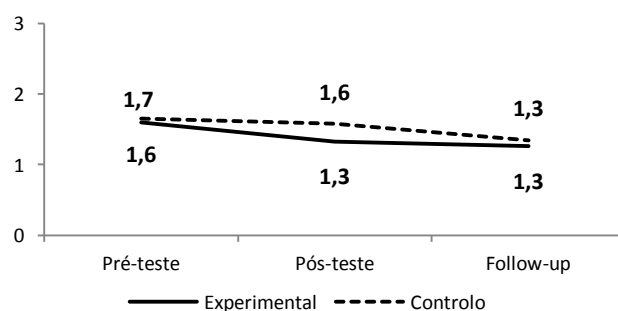
Questão	Grupo Experimental									Grupo Controle								
	Pré teste			Pós teste			Follow-up			Pré teste			Pós teste			Follow-up		
	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3
P25	93%	3%	5%	99%	1%	0%	95%	5%	0%	91%	4%	6%	89%	2%	9%	91%	0%	9%
P26	29%	9%	63%	50%	8%	43%	58%	21%	21%	19%	15%	67%	26%	20%	54%	58%	17%	25%
P27	70%	28%	3%	96%	4%	0%	91%	9%	0%	69%	30%	2%	76%	24%	0%	83%	15%	2%

No pré-teste, os resultados obtidos pelos dois grupos (experimental e controlo) foram muito aproximados.

A questão P26 “*Costumas ter cuidado em separar o lixo para reciclar?*” obteve, como seria de esperar, respostas muito lineares “sim”; “às vezes”; “não”. No momento do pré-teste os resultados situaram-se muito abaixo das outras questões, 29% e 26%, respetivamente, nos grupos de controlo e experimental, evidenciando que este comportamento não era muito habitual nos alunos. Contudo, no follow-up estes valores subiram para 58%, em ambos os grupos.

As respostas de tipo R1 à questão P25 (ex: “*Jogo até ao fim*”) mostraram percentagens elevadas em ambos os grupos e nos vários momentos, variando entre 89% e 99%, o que poderá evidenciar, por parte dos alunos, um sentido de responsabilidade e de pertença ao grupo. Contudo, a decisão de jogar até ao fim, de acordo com a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg (1976), poderá não significar lealdade ou respeito pelo grupo. Tal poderá traduzir a adoção de uma regra que serve os interesses do aluno, quer baseada na punição, resultante da consequência do seu ato (terminar o jogo poderá significar não ser convidado a jogar futuramente), quer baseado numa troca com os colegas (continuar a jogar e a ajudar o grupo, poderá significar ser também ajudado noutras circunstâncias). Este último raciocínio, apesar de se situar, tal como o anterior, no nível pré-convencional (Kohlberg, 1976), evidenciando uma postura egocêntrica, pressupõe uma distinção entre os interesses do próprio e os dos outros, ainda que a ação seja no sentido de servir as suas necessidades individuais.

Verificamos também a presença de comportamentos cívicos, especificamente, não deitar o lixo para o chão, evidenciados nas respostas de tipo R1 (ex: “*Não*”) à questão P27 “*Deitas papéis ou outro lixo para o chão, na rua?*”, nos alunos de ambos os grupos, (91% no grupo experimental e 83% no grupo de controlo).



**Figura V .9. Comportamento do valor médio das respostas dos sujeitos (grupos experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força cívica**

Quanto à tendência dos valores médios de resposta de cada grupo, verificamos que estes resultados confirmam os anteriores, isto é, o valor médio de respostas dos grupos experimental e de controlo, no pós-teste e no follow-up, diminuiu.

Estes resultados sugerem que a exposição ao Programa de intervenção não surtiu efeito na utilização da força de carácter *Cidadania*, de acordo com as percepções dos alunos, comparativamente ao grupo de controlo.

### **Virtude: *Justiça***

#### **Força de carácter: *Equidade***

Para avaliar a percepção dos alunos face ao uso da força de carácter *Equidade* apenas foi contemplada uma questão, motivo pelo qual não apresentaremos respostas médias dos grupos.

Nas respostas dadas à questão P28, verificaram-se os seguintes resultados:

**Tabela V.44.**

**Percentagens obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força *Equidade***

Questão	Grupo Experimental									Grupo Controlo								
	Pré teste			Pós teste			Follow-up			Pré teste			Pós teste			Follow-up		
	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3
P28	89%	3%	9%	96%	1%	3%	96%	3%	1%	81%	4%	15%	81%	0%	19%	74%	2%	25%

Relativamente à questão P28 “*Imagina que estás no recreio a jogar futebol com meninos, em que uns são mais teus amigos e outros menos. Quando tens de passar a bola, vais passá-la a um elemento da equipa que está na melhor posição, ou procuras passá-la só aos teus amigos?*” tivemos percentagens de 0% a 4% de respostas de tipo R2 “às vezes passo a bola aos meus amigos, às vezes passo a qualquer elemento da equipa”. Ou seja, os alunos de ambos os grupos utilizaram muito pouco este tipo de resposta intermédia e as respostas dadas incidiram nas posições extremas: “*Passo a qualquer um*” (R1) ou “*Só passo aos meus amigos*” (R3).

Os alunos de ambos os grupos evidenciaram, logo no pré-teste, uma percentagem elevada de resposta de tipo R1 de 89% e 81%, respetivamente nos grupos experimental e de controlo. Estes resultados, apreciados de acordo com a perspetiva de Peterson e Seligman, (2004) poderão sugerir um bom desenvolvimento

moral, sabendo que o passar a bola ao elemento da equipa que está em melhor posição é um comportamento moralmente certo e o passar só aos amigos é um comportamento moralmente errado. Para Kohlberg (1976) este comportamento, neste nível etário (7/8 anos) não traduz a interiorização de uma norma social em benefício do grupo, mas sim em benefício do próprio, retirando desse comportamento alguma vantagem para si mesmo. Contudo, gostaríamos de pensar que as práticas que desenvolvemos possam ter contribuído para ajudar os alunos a ultrapassarem mais rapidamente os dois primeiros estágios da teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg.

Analisando os resultados verificamos que o grupo experimental aumentou a percentagem de respostas de Tipo R1 do pré-teste para o pós-teste e manteve este aumento no follow-up, registando uma percentagem de 96%, contrariamente ao grupo de controlo que manteve a percentagem de respostas de tipo R1 do pré-teste para o pós-teste e diminuiu no follow-up, evidenciando uma percentagem de 74%.

Estes resultados sugerem que o Programa provocou as mudanças desejadas e expressas no aumento da utilização da força *Equidade*, de acordo com as perceções dos alunos, comparativamente ao grupo de controlo, com efeitos sustentáveis a longo prazo. Contudo, como os resultados se circunscreveram a uma única questão, teremos de assumir com reservas este resultado.

### **Virtude: *Justiça***

#### **Força de carácter: *Liderança***

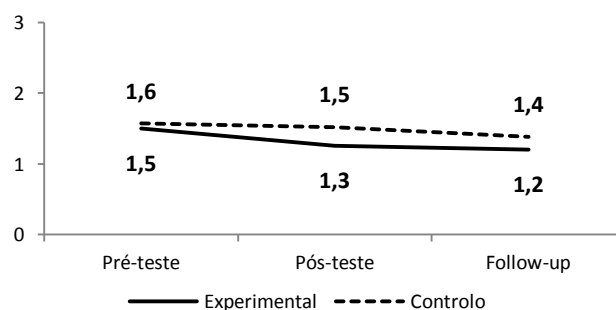
A força de carácter *Liderança* foi avaliada pelas questões P29 “Quando jogas no recreio ou fazes um trabalho de grupo, quem é que costuma ser o chefe da equipa?”, P30 “Costumas ser tu o chefe?” e P31 “És escolhido pelos teus colegas ou nunca és escolhido para seres chefe?”

A prática desta força revestiu-se de uma particularidade que teve implicações diretas nos resultados obtidos. Isto é, tal como os próprios referiram nas entrevistas e conversas, e como foi observado por nós, não existia entre os alunos a prática do trabalho em grupo e a vivência do espírito de liderança.

Assim, as 3 questões obtiveram 78,6% de respostas negativas (ex: “não fazemos trabalhos de grupo”/ “não”) comuns a ambos os grupos (controlo e experimental) e aos três momentos (pré-teste, pós-teste e follow-up). Estes resultados sugerem que esta força

não foi desenvolvida nos alunos expostos ao Programa e parece estar muito dependente de práticas institucionais.

Considerando a virtude **Justiça** e apreciando as médias globais, obtidas pelos dois grupos nos três momentos, verificamos que:



**Figura V. 10. Comportamento do valor médio das respostas dos sujeitos (grupos experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a virtude Justiça**

Existiu uma tendência de descida das médias obtidas pelos dois grupos nos vários momentos, mas mais acentuada no grupo experimental.

Estes resultados sugerem que o Programa de intervenção parece ter promovido o aumento da utilização da virtude *Justiça*, de acordo com as perspetivas subjetivas dos participantes, enquanto operacionalizada pelas forças *Cidadania*, *Equidade* e *Liderança* e que teve efeitos sustentáveis a longo prazo. Contudo, a tendência de descida das médias nos dois grupos (controlo e experimental) leva-nos a colocar esta conclusão com algumas reservas.

Em síntese, relativamente à Virtude *Justiça*, como dimensão integradora das três forças referidas poderemos dizer que a exposição ao Programa de intervenção se traduziu em alguns ganhos para os alunos, atendendo a que na força *Equidade* existiram diferenças entre os grupos e, consequentemente, melhoria na utilização desta força, ainda que o limitado número de questões nos leva a colocá-la com alguma reserva; que nas forças *Cidadania* e *Liderança* a exposição ao Programa não provocou mudanças no comportamento dos alunos.

### **Virtude: *Temperança***

#### **Força de carácter: *Perdão***

Nesta força apenas foi contemplada uma questão, motivo pelo qual não apresentaremos as médias das respostas.

Nas respostas dadas à questão P32 “Quando alguém discute contigo ou te faz uma maldade e depois te pede desculpa, tu perdoas, ou continuas zangado?”, para avaliar a força de carácter *Perdão*, verificaram-se os seguintes resultados:

**Tabela V. 45.**

**Percentagens obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força *Perdão*.**

Questão	Grupo Experimental									Grupo Controlo								
	Pré teste			Pós teste			Follow-up			Pré teste			Pós teste			Follow-up		
	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3
P32	63%	16%	21%	90%	5%	5%	80%	18%	1%	70%	7%	22%	67%	13%	20%	57%	13%	30%

As respostas à questão P32 envolviam um juízo crítico imediato e foi notório nos alunos a dificuldade em assumir a atitude de não perdoar. Assim, curiosamente, utilizavam um diminutivo para atenuar o efeito da resposta. Ex: S17 diz “Fico um bocadinho zangado”.

O grupo experimental teve um aumento muito expressivo na percentagem de respostas de Tipo R1 (ex: “*perdoar*”), do pré-teste para o pós-teste com uma percentagem de 90% e uma consequente diminuição das respostas de tipo R2 (ex: “às vezes fico zangado”) e R3 (fico zangado”), comparativamente ao grupo de controlo, que diminuiu a percentagem de respostas de tipo R1 para 67%. Este resultado evidencia melhores resultados no grupo experimental e que a capacidade de perdoar saiu reforçada nos alunos expostos ao Programa.

Esta capacidade de perdoar nas crianças parece ser mais fácil do que nos adultos. Uma justificação possível, de acordo com Kohlberg (1976) será o ato de “perdoar”, em crianças deste escalão etário, estar associado ao interesse que pode revestir para o próprio, o que poderá gerar no seu pensamento a imagem de que, se não perdoar não terá aquele amigo para brincar. Este constrangimento poderá levá-la a perdoar mais facilmente.

No follow-up as respostas de tipo R1 registaram uma descida em ambos os grupos, controlo e experimental.

Estes resultados sugerem que os alunos expostos ao Programa apresentaram uma melhoria na utilização da força *Perdão*, de acordo com a sua autoavaliação, comparativamente ao grupo de controlo. Contudo, o número de questões colocadas impede-nos de utilizar, com consistência, este resultado.

## Virtude: *Temperança*

### Força de caráter: *Humildade*

Apenas foi contemplada uma questão, motivo pelo qual não apresentaremos as médias de resposta.

Nas respostas à questão P33 “Quando fazes um trabalho bem feito ou tens uma nota boa no teste, contas a toda a gente para todos saberem que foste muito bom/boa no teste, ou tentas não falar disso aos colegas que não conseguiram tão bons resultados?” para avaliação da força de caráter *Humildade*, verificaram-se os seguintes resultados:

**Tabela V.46.**

**Percentagens obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força Humildade.**

Questão	Grupo Experimental									Grupo Controlo								
	Pré teste			Pós teste			Follow-up			Pré teste			Pós teste			Follow-up		
	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3
P33	36%	19%	45%	58%	11%	31%	78%	9%	13%	45%	13%	42%	41%	24%	35%	58%	6%	36%

As possibilidades de respostas à questão colocada foram: “não conto a ninguém”; “só aos meus pais” (R1); “conto aos meus amigos”; “não conto aos meninos que tiveram má nota”; (R2) “conto a toda a gente”(R3).

Nas respostas a esta questão, no pré-teste, 36% dos alunos do grupo experimental e 42% do grupo de controlo contavam a todos (colegas, professores, pais), que tinham tido boa nota do teste (resposta de tipo R3). Esta euforia, muito comum nesta idade, traduz o desejo de partilhar a felicidade que se sente com o maior número de pessoas possível, uma vez que o ego ficou extremamente gratificado. Contudo, ignora a tristeza que alguns alunos estariam a sentir por não terem conseguido tirar uma nota positiva no teste. Esta fase egocêntrica referida por Piaget (1974) e Kohlberg (1976) parece ter deixado de condicionar este comportamento, o que é evidenciado pela descida desta percentagem, no follow-up, para 13% no grupo experimental e 36% do grupo de controlo. Isto significa que 78% dos alunos do grupo experimental são contidos na partilha dos bons resultados, comparativamente aos 58% dos alunos do grupo de controlo.

Em síntese, o grupo experimental registou um aumento na percentagem de respostas de Tipo R1 do pré-teste para o pós-teste e do pós-teste para o follow-up e uma diminuição das respostas de tipo R2 e R3, enquanto que o grupo de controlo



revelou uma orientação contrária, isto é a percentagem de respostas de tipo R1 apresentou uma diminuição pouco expressiva do pré-teste para o pós-teste e um aumento no follow-up.

Estes resultados sugerem que a exposição ao Programa provocou nos alunos as mudanças desejadas e expressas no aumento da utilização da força *Humildade*, de acordo com as suas perspetivas subjetivas, comparativamente ao grupo de controlo e que teve efeitos sustentáveis a longo prazo. Contudo, o limitado número de questões colocadas impede-nos de utilizar, com segurança, este resultado.

### **Virtude: *Temperança***

#### **Força de carácter: *Prudência***

Nas respostas dadas às questões P34 “Quando estás constipado e não podes apanhar frio, costumavas ir brincar no recreio ao ar livre ou tens cuidado contigo?” e P35 “Tentas não fazer coisas que sabes que são perigosas ou gostas de fazer coisas que te podem trazer problemas?” para avaliação da força de carácter *Prudência*, verificaram-se os seguintes resultados.

**abela V.47.**

**Percentagens obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força *Prudência*.**

Questão	Grupo Experimental									Grupo Controlo								
	Pré teste			Pós teste			Follow-up			Pré teste			Pós teste			Follow-up		
	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3
P34	68%	33%	0%	85%	15%	0%	91%	9%	0%	65%	33%	2%	74%	26%	0%	83%	13%	4%
P35	38%	38%	25%	90%	9%	1%	84%	16%	0%	74%	24%	2%	65%	31%	4%	68%	25%	8%

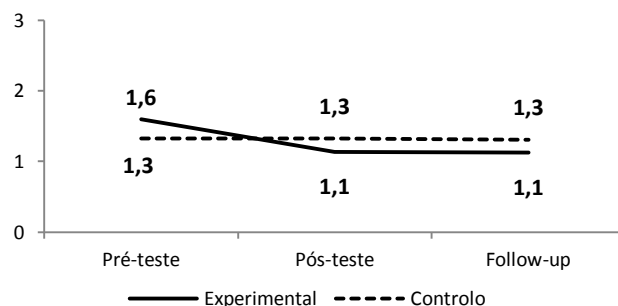
No pré-teste, o grupo experimental e de controlo partiram de valores aproximados na questão P34 e bem diferentes na questão P35, com valores R1 (ex: “tenho cuidado”) superiores no grupo de controlo.

Nas respostas de tipo R1 (ex: “Não faço coisas perigosas”) à questão P35, o grupo experimental registou um aumento, do pré-teste para o pós-teste de 52%, contrariamente ao grupo de controlo que diminuiu 9%. Em oposição, as respostas de tipo R3 (ex: “faço coisas perigosas”) tiveram 0% de respostas no grupo experimental e 8% no grupo de controlo, no follow-up.

Nas respostas à questão P34 existiu um aumento das respostas de tipo R1(ex: “Tenho cuidado”) nos dois grupos, controlo e experimental, nos três momentos (pré-teste/pós-teste e pós-teste/follow-up), embora mais expressivo no grupo experimental.

Em oposição as respostas R3 (ex: “vou brincar e não tenho cuidado”) tiveram no follow-up uma percentagem de 0% no grupo experimental e de 4% no grupo de controlo.

Estes resultados sugerem que os alunos do grupo experimental passaram a ser mais prudentes e a respeitar normas instituídas, ou avisos, que se não forem obedecidos poderão reverter em punição para o próprio. Este sentido de responsabilidade quanto ao cumprimento de regras/normas, diferenciou-os do grupo de controlo.



**Figura V. 11. Comportamento do valor médio das respostas dos sujeitos (grupos experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força Prudência**

Analisando a tendência da média das respostas dos dois grupos verificamos uma diminuição muito expressiva na média das respostas no grupo experimental, comparativamente a uma estabilidade de valores no grupo de controlo.

Estes resultados sugerem que os alunos expostos ao Programa de intervenção evidenciaram as mudanças desejadas e expressas no aumento da utilização da força de carácter *Prudência*, de acordo com a sua perceção, comparativamente aos alunos do grupo de controlo e que o Programa teve efeitos sustentáveis a longo prazo.

### **Virtude: *Temperança***

#### **Força de carácter: *Autocontrolo***

Apenas foi contemplada uma única questão para avaliação da força de carácter *Autocontrolo*, motivo pelo qual não apresentaremos as médias de resposta.

Nas respostas dadas à questão P36 “Quando discutes com um colega e ficam muito zangados, costumavas bater-lhe ou gritar, ou procuras acalmar-te e resolver as coisas com calma?” verificaram-se os seguintes resultados:

**Tabela V. 48.**

**Percentagens obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força Autocontrolo.**

Questão	Grupo Experimental									Grupo Controlo								
	Pré teste			Pós teste			Follow-up			Pré teste			Pós teste			Follow-up		
	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3
P36	16%	73%	11%	66%	33%	1%	62%	38%	0%	30%	61%	9%	31%	67%	2%	25%	74%	2%

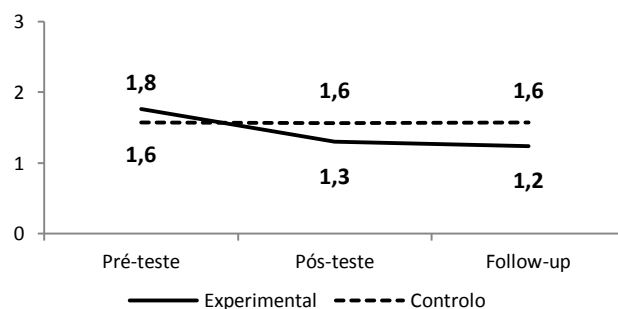
As respostas à questão P36 foram muito restritas: “*resolvo com calma*” (resposta de tipo R1); “às vezes *bato/grito*” (resposta de tipo R2); “*bato/grito*” (resposta de tipo R3);. O S2 responde “*Nunca bato, só grito*”, também classificada de tipo R3.

Nestas respostas verificamos que os alunos do grupo experimental tiveram um aumento muito expressivo na percentagem de respostas de Tipo R1 do pré-teste para o pós-teste (50%) e uma diminuição pouco relevante, no follow-up (4%), contrariamente ao grupo de controlo que revelou estabilidade nos resultados, nos três momentos (pré-teste, pós-teste e follow-up), registando oscilações com pouco significado.

Estes resultados poderão significar que os alunos expostos ao Programa aprenderam a controlar melhor as suas emoções, comparativamente aos alunos do grupo de controlo, decorrente das várias atividades desenvolvidas, nomeadamente a “*história da tartaruga*” e o treino de controlo das emoções, associado ao trabalho desenvolvido com os sinais de controlo e a sua divulgação nos vários espaços da escola, como anteriormente referido (pag.108).

Estes resultados sugerem que os alunos expostos ao Programa de intervenção registaram um aumento da utilização da força de caráter *Autocontrolo*, de acordo com a sua autoavaliação, comparativamente aos alunos do grupo de controlo.

Considerando globalmente a virtude **Temperança**, e apreciando as médias globais obtidas pelos dois grupos, nos três momentos, verificamos que:



**Figura V.12. Comportamento do valor médio das respostas dos sujeitos (grupos experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a virtude Temperança**

O grupo experimental registou uma diminuição muito expressiva das médias obtidas no pós-teste e menos acentuada no follow-up, contrariamente ao grupo de controlo, que registou uma estabilidade de médias nos três momentos. Estes resultados evidenciam que a exposição ao Programa provocou nos alunos um aumento expressivo da utilização da virtude *Temperança*, de acordo com a sua perceção, comparativamente ao grupo de controlo e teve um efeito sustentável a longo prazo.

Em síntese, relativamente à Virtude *Temperança*, como dimensão integradora das três forças referidas poderemos concluir que esta Virtude saiu reforçada após a aplicação do Programa de intervenção; que a força *Prudência* registou melhorias na sua utilização, de acordo com as perspetivas subjetivas dos alunos; que as forças *Perdão*, *Humildade* e *Autocontrolo* registaram igualmente melhorias, no entanto, assumimos com prudência esta conclusão, dado o número limitado de questões em cada uma destas forças.

### **Virtude: *Transcendência***

#### **Força de carácter: *Apreciação da Beleza***

Nas respostas dadas às questões (P37 “Gostas de ouvir música bonita?”; P38 “Como é que te sentes quando a ouves?”; P39 “Quando vês um desenho muito bonito como te sentes?”; P40 “Gostas de ir passear ao campo?”; P41 “Costumas sentir-te aborrecido ou sentes-te bem a passear no meio das árvores, dos pássaros, ficando calmo e feliz?”), utilizadas para avaliação da força de carácter *Apreciação da Beleza* verificaram-se os seguintes resultados:

**Tabela V.49.**

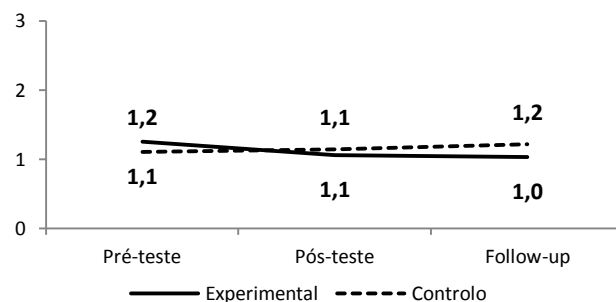
**Percentagens obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força *Apreciação da Beleza*.**

Questão	Grupo Experimental									Grupo Controlo								
	Pré teste			Pós teste			Follow-up			Pré teste			Pós teste			Follow-up		
	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3
P37	93%	8%	0%	98%	3%	0%	97%	3%	0%	96%	4%	0%	93%	4%	4%	94%	0%	6%
P38	94%	4%	3%	98%	3%	0%	100%	0%	0%	96%	2%	2%	93%	4%	4%	94%	2%	4%
P39	93%	1%	6%	99%	0%	1%	97%	3%	0%	91%	0%	9%	94%	4%	2%	91%	0%	9%
P40	68%	0%	32%	91%	1%	8%	97%	0%	3%	91%	0%	9%	83%	2%	15%	81%	6%	13%
P41	80%	9%	11%	96%	4%	0%	97%	1%	1%	96%	4%	0%	96%	0%	4%	91%	2%	8%

A percentagem de respostas de tipo R1 situou-se entre os 80% e os 100%, considerando todas as questões e os diferentes momentos (pré-teste; pós-teste e follow-up) o que mostra uma elevada competência dos alunos na utilização desta força. A exceção é a questão P40 “*Gostas de ir passear ao campo?*” que obteve no momento do pré-teste, por parte do grupo experimental, 32% de respostas: “*nunca fui ao campo*” (resposta de tipo R3), o que evidencia o contexto de vida de uma comunidade citadina. Esta resposta seria impensável ocorrer numa aldeia do interior. Contudo, no momento do follow-up, a percentagem de respostas de tipo R1, neste grupo, subiu para 97%. Este aumento parece traduzir os efeitos do programa, através das atividades ligadas à Natureza e à Arte.

Apesar da elevada competência dos alunos na utilização desta força, constataram-se diferenças no comportamento dos dois grupos, ao longo dos três momentos. Isto é, as percentagens de respostas de tipo R1 às várias questões, registaram um aumento entre o pré-teste e o pós-teste, no grupo experimental e uma estabilização no follow-up), enquanto que no grupo de controlo estabilizaram entre o pré-teste e o pós-teste e continuaram no follow-up, com exceção das respostas às questões P39; P40 e P41, que registaram uma pequena descida.

De acordo com estes resultados, poderemos referir que os alunos, de um modo geral, mas principalmente os do grupo experimental, apreciam música, pintura (expressa pelo desenho) e a natureza, traduzindo sentimentos de felicidade e tranquilidade quando as vivenciam.



**Figura V. 13. Comportamento do valor médio das respostas dos sujeitos (grupos experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força Apreciação da Beleza**

Estes dados são reforçados quando observamos a tendência média das respostas dos dois grupos nos três momentos (pré-teste, pós-teste e follow-up), que mostra uma descida no valor médio das respostas no grupo experimental e uma estabilização seguida de uma pequena subida no grupo de controlo.

De acordo com estes resultados poderemos considerar que, os alunos expostos ao Programa evidenciaram um aumento da utilização da força *Apreciação da Beleza*, de acordo com as suas perceções, comparativamente ao grupo de controlo, com efeitos sustentáveis a longo prazo. Contudo, como as diferenças entre os grupos não foram expressivas, utilizamos com reservas este resultado.

### **Virtude: *Transcendência***

#### **Força de carácter: *Gratidão***

Recordamos que as respostas à questão P45 foram objeto de reflexão quanto à sua natureza e quanto às opções de ordenação adotadas na nossa análise (vide p.219).

Nas respostas dadas às questões (P42 “*Costumas agradecer os alimentos que comes ou não?*”; P43 “*Costumas agradecer à mãe quando prepara o teu jantar, ou nunca te lembraste de o fazer?*”; P44 “*Costumas dizer “Obrigado/a”?*”; P45 “*Quando é que dizes “Obrigado”?*”; P46 “*Sentes-te feliz e agradecido com a vida que tens ou não?*”), utilizadas para avaliar a força de carácter *Gratidão*, verificaram-se os seguintes resultados:

**Tabela V.50.**

**Percentagens obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força Gratidão.**

Questão	Grupo Experimental									Grupo Controlo								
	Pré teste			Pós teste			Follow-up			Pré teste			Pós teste			Follow-up		
	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3
P42	9%	53%	39%	50%	33%	18%	57%	36%	8%	13%	43%	44%	13%	46%	41%	21%	43%	36%
P43	3%	51%	46%	36%	49%	15%	45%	45%	11%	6%	57%	37%	7%	59%	33%	25%	57%	19%
P44	60%	40%	0%	94%	6%	0%	75%	25%	0%	43%	56%	2%	46%	54%	0%	43%	55%	2%
P45	15%	84%	1%	28%	73%	0%	37%	63%	0%	13%	81%	6%	15%	81%	4%	19%	79%	2%
P46	90%	6%	4%	99%	1%	0%	100%	0%	0%	96%	4%	0%	91%	9%	0%	87%	8%	6%

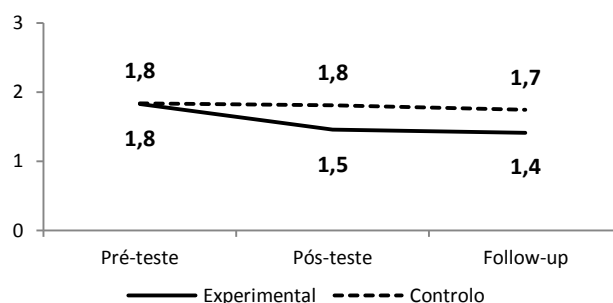
As respostas de tipo R1 (ex: “sim”; “agradeço”) às questões P42 e P43, que se referem a agradecer os alimentos e as coisas que acontecem naturalmente, como por exemplo, a mãe preparar o jantar, obtiveram, respetivamente, no momento do pré-teste, 9% e 3% no grupo experimental e 13% e 7% no grupo de controlo. Este comportamento poderá significar que esta prática era praticamente inexistente entre os alunos, ou seja o “obrigado/a” parece ser pouco utilizado em situações de rotina. Contudo, no grupo experimental, ao longo dos momentos, registou-se uma alteração desta situação, culminando no follow-up com 57% dos alunos a agradecerem os alimentos e 45% a agradecerem quando a mãe lhes prepara o jantar. Em oposição, o grupo de controlo estabilizou os resultados no pós-teste e revelou um aumento no follow-up.

Relativamente à questão P44 (“Costumas dizer “obrigado/a”) o comportamento dos alunos do grupo experimental evidenciou uma subida acentuada das respostas de tipo R1 do pré-teste para o pós-teste, contrariamente à estabilidade evidenciada pelo grupo de controlo. Contudo, quando são questionados sobre quando é que dizem obrigado (P45), a grande maioria dos alunos, de ambos os grupos, só agradece quando recebe alguma coisa (ex de resposta de tipo R2 “Quando me dão qualquer coisa”; “Quando me emprestam materiais”), com percentagens superiores a 80%. Este nível de resposta foi sempre a mais comum em todos os momentos e associa o “obrigado/a”, a receber coisas materiais tal como anteriormente explicitamos (pag. 219). Verificamos que no pós-teste os alunos de grupo experimental passaram a agradecer mais e começaram a associar mais vezes esse agradecimento a situações em que receberam afetos (ex de resposta de tipo R1 “Quando me ajudam”; “Quando cuidam de mim”), contrariamente ao grupo de controlo que evidenciou uma estabilização nos resultados no pós-teste e no follow-up. Neste 3º momento, 37% dos alunos do grupo

experimental agradecem as manifestações de afeto e de ajuda, comparativamente a 19% do grupo de controlo.

As respostas de tipo R1 à questão P46 (*“Sentes-te feliz e agradecido com a vida que tens ou não?”*) obtiveram, percentagens de resposta próximas de 90%, nos vários momentos e nos dois grupos, contudo, o grupo experimental evidenciou uma subida entre o pré-teste e o pós-teste atingindo os 100% e estabilizando no follow-up. Contrariamente, o grupo de controlo registou uma descida pouco expressiva ao longo dos momentos. Poderemos dizer que a totalidade dos alunos expostos ao Programa sentem-se felizes e agradecidos com a vida que têm.

Gráfico 14



**Figura V .14. Comportamento do valor médio das respostas dos sujeitos (grupos experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força Gratidão**

Estes dados são reforçados quando observamos a tendência média das respostas dos dois grupos nos três momentos (pré-teste, pós-teste e follow-up), que mostra um descida de médias no grupo experimental, comparativamente à estabilidade de médias no grupo de controlo.

Os resultados sugerem que os alunos expostos ao Programa de intervenção evidenciaram um aumento da utilização da prática da *Gratidão*, de acordo com a sua autoavaliação, comparativamente ao grupo de controlo.

### **Virtude: *Transcendência***

#### **Força de carácter: *Esperança***

Nas respostas dadas às questões (P47. *Quando estás a jogar com os teus colegas e alguma coisa não está a correr bem, acreditas que a tua equipa ainda pode ganhar e vais lutar por isso, ou ficas desanimado e só te apetece desistir?*; P48 *“Achas que a tua vida corre bem?”*), verificaram-se os seguintes resultados:



**Tabela V.51.**

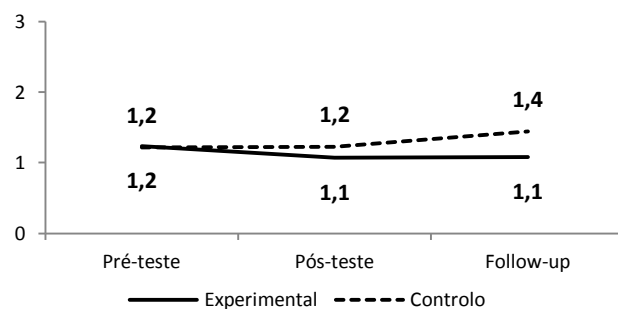
**Percentagens obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força Esperança.**

Questão	Grupo Experimental									Grupo Controlo								
	Pré teste			Pós teste			Follow-up			Pré teste			Pós teste			Follow-up		
	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3
P47	85%	8%	8%	96%	3%	1%	100%	0%	0%	83%	2%	15%	83%	2%	15%	72%	2%	26%
P48	79%	18%	4%	91%	8%	1%	86%	13%	1%	89%	11%	0%	89%	9%	2%	75%	15%	9%

As respostas de tipo R1 à questão P47 no momento do pré-teste evidenciaram já uma percentagem elevada de alunos, 85% e 83%, respetivamente do grupo experimental e de controlo, que acreditam poder superar situações de perda durante um jogo. Estas respostas aumentaram, ao longo dos três *momentos* (pré-teste; pós-teste e follow-up) no grupo experimental, enquanto no grupo de controlo estabilizaram e diminuíram no follow-up. Poderemos dizer que quase a totalidade de alunos expostos ao Programa não desiste perante as adversidades, na situação de jogo e que se esforça até ao fim para ganhar. Este comportamento, neste nível etário (7/8 anos), de acordo com Kohlberg (1976) não acontece por lealdade ao grupo, mas porque o facto de ganhar reverte para o próprio, em função do seu interesse em superar a situação e receber a ovação dos colegas.

As resposta à questão P48 “*Achas que a tua vida corre bem?*” no momento do pré-teste, evidenciaram igualmente uma percentagem elevada de alunos, 79% e 89%, respetivamente do grupo experimental e de controlo, que acreditam que a vida lhes corre bem. Estas respostas aumentaram, do pré-teste para o pós-teste, no grupo experimental e diminuíram ligeiramente no follow-up. Enquanto isso, no grupo de controlo estabilizaram entre o pré-teste e o pós-teste e diminuíram no momento do follow-up, sendo que neste 3.º momento, 86% dos alunos do grupo experimental consideram que a sua vida lhes corre bem, face a 75% do grupo de controlo.

Ainda em resposta a esta questão o S30 disse “*Não*”, o que não deixa de ser preocupante, quando ainda registamos 9% de respostas do tipo R3 no grupo de controlo, no momento do follow-up, que traduzem o sentimento depreciativo que algumas crianças têm sobre a sua vida, num escalão etário dos 7/8 anos.



**Figura V. 15. Comportamento do valor médio das respostas dos sujeitos (grupos experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força Esperança**

A comparação entre as tendências das médias de cada grupo mostra que partiram de valores aproximados no pré-teste; que o grupo experimental registou uma descida que manteve, enquanto que o grupo de controlo estabilizou os resultados no pós-teste e aumentou o valor médio das respostas no follow-up.

Estes resultados sugerem que a exposição ao Programa de intervenção, por parte do grupo experimental, contribuiu para melhorar a utilização que os alunos fazem da força *Esperança*, de acordo com as suas perceções, comparativamente ao grupo de controlo e que o Programa teve efeitos sustentáveis a longo prazo. Contudo, como as diferenças encontradas no comportamento dos dois grupos foram pouco expressivas, assumimos com reservas esta conclusão.

### **Virtude: *Transcendência***

#### **Força de caráter: *Humor***

Nas respostas dadas às questões (P49 “*Costumas dizer coisas engraçadas para fazer rir os teus colegas?*”, P50 “*Costumam dizer-te que és divertido(a) ou que não tens graça nenhuma e és muito sério(a)?*”), para avaliar a força de caráter *Humor*, verificaram-se os seguintes resultados:

**Tabela V.52.**

**Percentagens obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força Humor.**

Questão	Grupo Experimental									Grupo Controlo								
	Pré teste			Pós teste			Follow-up			Pré teste			Pós teste			Follow-up		
	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3
P49	44%	44%	13%	61%	34%	5%	66%	33%	1%	17%	70%	13%	26%	54%	20%	32%	57%	11%
P50	25%	65%	10%	73%	28%	0%	57%	43%	0%	20%	80%	0%	28%	72%	0%	32%	68%	0%

Considerando todas as questões e os diferentes momentos (pré-teste; pós-teste e follow-up) Constatamos que as respostas de tipo R1 (ex: “*Sim*”; “*Dizem que sou engraçado/divertido*”) foram baixas no pré-teste, em ambos os grupos, não ultrapassando os 44%, prevalecendo as respostas de tipo R2 (ex: “às vezes”, em resposta à questão P49; e “*Não dizem nada*”, em resposta à questão P50). Estes resultados evidenciam que o *Humor* não era muito utilizado pelos alunos e que as percepções que tinham sobre a apreciação que os colegas faziam da sua capacidade de divertimento, eram também baixas.

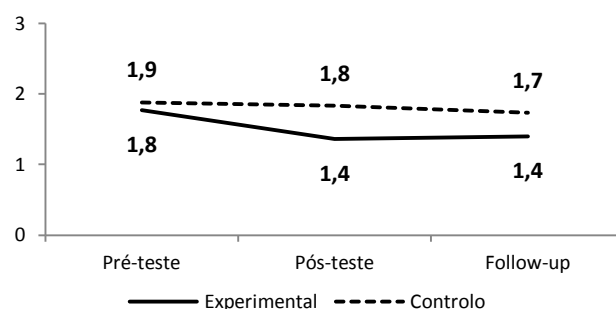
Analisando o comportamento das respostas à questão P49 “*Costumas dizer coisas engraçadas para fazer rir os teus colegas?*” verificamos que foram lineares (“*sim*”; “às vezes”; “*não*”), mas permitem-nos perceber que:

No momento do pré-teste, 13% dos alunos de ambos os grupos (controlo e experimental) nunca disse coisas engraçadas para fazer rir os colegas, mas que este valor desceu para 1% no follow-up, no grupo experimental, comparativamente aos 11% do grupo de controlo; as respostas de tipo R1 subiram ao longo dos momentos (pré-teste/pós-teste e pós-teste/follow-up), enquanto no grupo de controlo registaram subidas pouco acentuadas;

No momento do follow-up o grupo experimental registou uma percentagem de 66% respostas de tipo R1, comparativamente aos 32% do grupo de controlo, o que poderá significar que aumentou o número de alunos que passaram a dizer coisas engraçadas e a fazer rir os colegas, talvez tornando os ambientes mais divertidos e agradáveis.

Quanto à questão P50, que traduz a percepção que cada aluno tem sobre o reconhecimento que os outros fazem das suas atitudes engraçadas, registou, no pré-teste, percentagens baixas (25% - grupo experimental; 20% - grupo de controlo) de respostas de tipo R1 (“*Dizem que sou engraçado*”). Contudo, assistimos, no momento do pós-teste, a um aumento exponencial deste tipo de respostas para 73% no grupo experimental, comparativamente aos 28% do grupo de controlo. Todavia o valor obtido pelo grupo experimental diminuiu no follow-up (57%), mas continuando a traduzir diferenças, relativamente aos 32% obtidos pelo grupo de controlo. Assistimos assim, ao aumento das percepções dos alunos expostos ao Programa sobre o reconhecimento dos colegas face às suas atitudes divertidas, que poderão,

eventualmente, corresponder ao aumento de comportamentos divertidos traduzidos nas respostas à questão P49.



**Figura V. 16. Comportamento do valor médio das respostas dos sujeitos (grupos experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força Humor**

Estes dados são reforçados quando observamos a tendência média das respostas dos dois grupos nos três momentos (pré-teste, pós-teste e follow-up).

O grupo de controlo registou uma pequena descida nas médias dos resultados nos pós-teste e follow-up, enquanto que o grupo experimental registou uma descida acentuada no pós-teste e uma estabilização da média de respostas no follow-up.

Estes resultados sugerem que os alunos sujeitos ao Programa de intervenção aumentaram a utilização da força *Humor*, de acordo com a sua autoavaliação, comparativamente ao grupo de controlo e que o Programa teve efeitos sustentáveis a longo prazo.

### **Virtude: *Transcendência***

#### **Força de caráter: *Espiritualidade***

Recordamos que as respostas à questão P53 foram objeto de reflexão quanto à sua natureza e quanto às opções de ordenação adotadas na nossa análise, o que se traduziu na exclusão das respostas dadas a esta questão, pela impossibilidade da sua ordenação (vide p.219).

Nas respostas às questões (P5 “*Já ouviste falar em Deus?*”, P52 “*Achas que Deus existe?*”, P54 “*Costumas rezar ou nunca rezas?*”), para avaliação da força de caráter *Espiritualidade*, verificaram-se os seguintes resultados:

**Tabela V.53.**

**Percentagens obtidas pelos dois grupos (experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força Espiritualidade**

Questão	Grupo Experimental									Grupo Controlo								
	Pré teste			Pós teste			Follow-up			Pré teste			Pós teste			Follow-up		
	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3	R1	R2	R3
P51	95%	4%	1%	100%	0%	0%	99%	1%	0%	100%	0%	0%	94%	6%	0%	100%	0%	0%
P52	93%	6%	1%	99%	0%	1%	97%	1%	1%	83%	6%	11%	87%	7%	6%	94%	4%	2%
P54	43%	46%	11%	50%	48%	3%	64%	34%	1%	43%	52%	6%	44%	46%	9%	68%	26%	6%

As questões colocadas nesta força poderão fazer coincidir a espiritualidade com a religiosidade, contudo, por razões associadas à necessidade de operacionalizar este tema foi necessário estabelecer aqui, esta conexão.

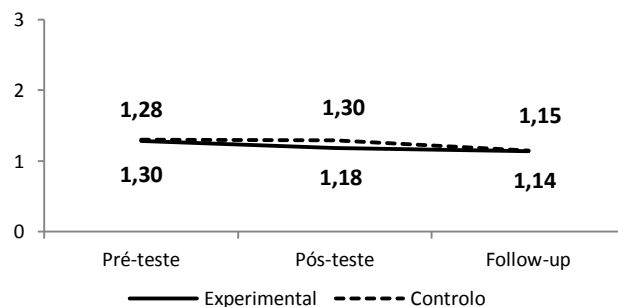
Na implementação do Programa, esta força não teve um momento de abordagem próprio, como já referimos, não só por questões logísticas (falta de tempo), mas também pelo trabalho muito estruturado realizado pela Instituição, neste domínio, que seguramente terá fortalecido as perceções dos alunos na utilização desta força. Assim, não existiu um trabalho efetivo na abordagem desta força, restringindo-se a referências a eventos religiosos, tradicionalmente realizados nesta escola, onde a linguagem católica fazia parte, naturalmente, do vocabulário dos alunos.

As respostas às questões foram muito lineares (“sim”, “às vezes”, “não”) e evidenciaram uma percentagem elevada de respostas de tipo R1 (“sim”), quer no grupo experimental, quer do grupo de controlo, nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up), o que indicia que esta força teve respostas muito consistentes nos dois grupos.

Na questão P54 (“Costumas rezar ou nunca rezas?”), foi usada a “oração”, palavra comum no seu vocabulário, pela dificuldade em operacionalizar a dimensão *Espiritualidade*, como uma característica humana abstrata.

As respostas obtidas a esta questão obtiveram uma percentagem mais baixa, comparativamente às restantes, mas que subiram nos três momentos (pré-teste/pós-teste; pós-teste /follow-up), em ambos os grupos (controlo e experimental).

Em síntese concluímos que o comportamento dos dois grupos foi equilibrado e mostrou a mesma tendência de estabilidade nos três momentos, o que evidencia uma elevada competência de todos os alunos na aplicação que fazem desta força.

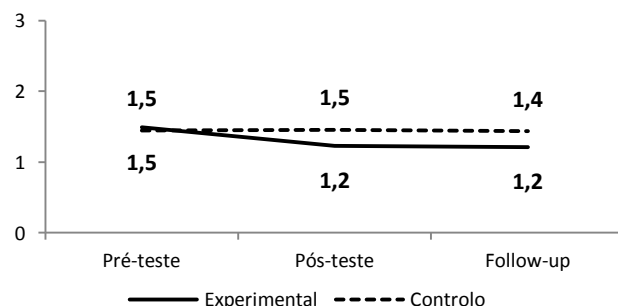


**Figura V. 17. Comportamento do valor médio das respostas dos sujeitos (grupos experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a força Espiritualidade**

Analisando a tendência das médias obtidas pelos dois grupos, verificamos que confirma esta estabilidade.

De acordo com estes resultados consideramos que a exposição ao Programa de intervenção não surtiu efeito na utilização que os alunos fazem da força *Espiritualidade*, de acordo com as suas perspetivas subjetivas, comparativamente ao grupo de controlo.

Considerando globalmente a virtude **Transcendência** e apreciando as médias globais, obtidas pelos dois grupos, nos três momentos, verificamos que:



**Figura V. 18. Comportamento do valor médio das respostas dos sujeitos (grupos experimental e controlo) nos três momentos (pré-teste; pós-teste; follow-up) para a virtude Transcendência**

A tendência dos valores médios das respostas no grupo experimental registou uma descida entre o pré-teste e o pós-teste e uma estabilização no follow-up, contrariamente ao grupo de controlo que registou uma estabilização dos valores médios das respostas, entre os dois primeiros momentos e uma ligeira diminuição no follow-up. Estes resultados sugerem um aumento da utilização desta Virtude, por

parte dos alunos expostos ao Programa, de acordo com as suas perceções, comparativamente aos alunos do grupo de controlo.

Em síntese, relativamente à Virtude *Transcendência* enquanto operacionalizada pelas cinco forças referidas poderemos concluir, de acordo com os resultados apresentados, que esta virtude saiu parcialmente reforçada com a aplicação do Programa de intervenção; que as forças *Humor* e *Gratidão* evidenciaram um aumento da sua prática de acordo com as perspetivas subjetivas dos alunos expostos ao Programa; que as forças *Apreciação da Beleza* e *Esperança* evidenciaram um aumento da sua utilização, expressa nas perceções dos alunos expostos ao Programa, mas com algumas reservas; que a força *Espiritualidade* não registou alterações decorrentes da exposição dos alunos ao Programa.

### **1.3. Outros dados qualitativos**

#### **Questionários aos Encarregados de Educação**

No final do processo de implementação do Programa de intervenção, e após a reunião plenária com os Encarregados de Educação (E.E.), foi-lhes entregue um questionário para preencherem. Contudo, a taxa de resposta foi baixa, por não termos sido muito exigentes nesse preenchimento, não tendo os questionários recolhidos no final da sessão, abrangido a maioria dos pais presentes na reunião. Ainda assim, aqui se analisam os resultados obtidos nos questionários entregues.

Caracterizando globalmente o grupo de respondentes, constatamos que se enquadra num nível socioeconómico médio alto, que cerca de 70% dos pais têm formação superior e desempenham profissões diversas, inseridas principalmente no setor terciário e que a média de idades é de 37 anos.

Recebemos um total de 22 questionários, o que corresponde a 20,5% dos encarregados de educação dos alunos participantes no grupo experimental. As respostas às questões foram submetidas a um processo de análise de conteúdo utilizando o método e as técnicas de análise de conteúdo, de acordo com a perspetiva de Bardin (2013), tendo em conta as três fases de análise que preconiza: 1- *Pré-análise*; 2. *Exploração do material*; 3- *Tratamento de resultados, inferência e interpretação*.

Na análise das respostas foram ainda tidas em conta as regras enunciadas por Bardin (op.cit.), isto é, foram criadas categorias *homogéneas e exaustivas*; *exclusivas*, de forma a não permitir que o mesmo elemento de conteúdo pudesse ser incluído em mais de uma categoria; *objetivas*, permitindo que categorizadores diferentes cheguem aos mesmos resultados; *pertinentes*, que estejam adaptadas aos conteúdos e aos objetivos do estudo.

O questionário utilizado (anexo 3 - pasta “ANEXOS-Values in Action”) foi elaborado por nós e continha 3 questões e um espaço para comentários. As questões eram respondidas após cada inquirido confirmar com um “X”, a quadrícula onde lhe foi questionado se tinha verificado a existência de alterações no seu educando, relativamente ao seu comportamento, aos seus interesses, aos conceitos usados e à sua sensibilidade face a si mesmo, ao ambiente e à Natureza. Depois de responder que tinha observado algum tipo de impacto do Programa, passava às respostas às três questões colocadas, que procuraram explicitar o preâmbulo anterior, nomeadamente:

1. “Considera que o seu educando(a) teve atenções especiais consigo ou realizou tarefas que habitualmente não fazia?”
2. “Considera que ele(a) mostra mais cuidados e maior sensibilidade com a Natureza, nomeadamente com os produtos produzidos na horta, com as plantas e com as flores?”
3. “Considera que ele(a) tem utilizado conceitos novos, relacionados com os “Talentos” ou com as Forças de Carácter que tem trabalhado na Escola?”

Pela análise das respostas às três questões colocadas verificamos que elas não foram exclusivas e que o mesmo conteúdo podia estar presente na resposta a qualquer uma das questões, por exemplo: em resposta à questão 1, o inquirido 2 respondeu: “*Passou a cuidar das flores em casa e adora fazer arranjos*”. O mesmo tipo de conteúdo surgiu igualmente na resposta à questão 2.

Quanto à questão 3, apesar de pressupor uma enumeração de conceitos, raramente as respostas se restringiram a essa enumeração e passaram a descrever comportamentos evidenciados pelos alunos. Para além disso, alguns dos conceitos enunciados talvez não sejam propriamente novos, mas seguramente significarão que passaram a ser mais utilizados pelos alunos.

Esta sobreposição de conteúdos nas respostas não permitiu um tratamento que tivesse por base o enunciado das questões.



Assim, a opção de tratamento e categorização dos conteúdos identificados foi feita em função das 24 forças de caráter, sem risco de sobreposição, dado as respostas às várias questões se integrarem plenamente no âmbito das Virtudes e das Forças estudadas. A utilização destas categorias, por já terem sido objeto de apresentação e descrição individual dos seus pressupostos e conteúdos (pag.75), dispensa-nos a descrição dos comportamentos a inserir em cada uma delas. Contudo, iremos fazer referência a algumas particularidades detetadas na análise dos dados, recolhidos nas várias situações, que pretendemos previamente esclarecer.

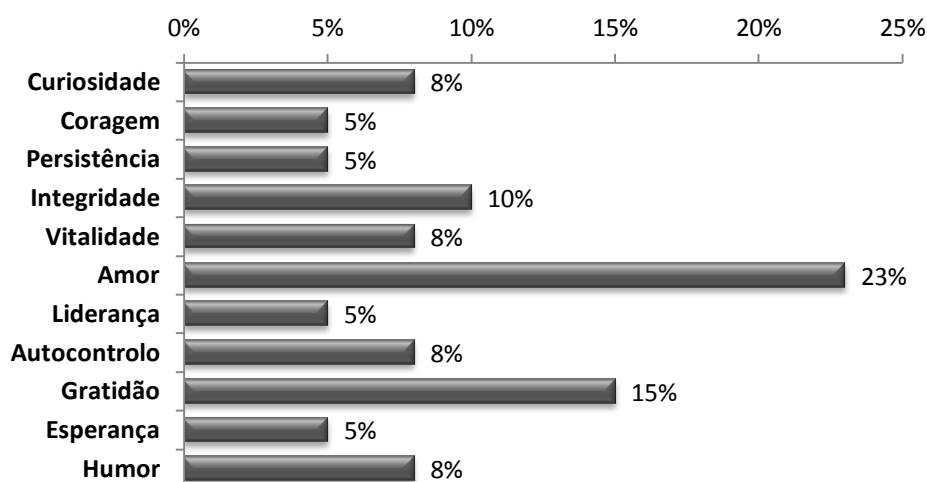
Estão neste caso as forças *Bondade/Amor e Curiosidade/Desejo de Aprender*, em que alguns dos comportamentos enunciados dificilmente se distinguiram e por vezes evidenciaram alguma contaminação. Contudo, para salvaguardar esta situação, associamos os conteúdos inerentes a cada um destes pares, numa só categoria.

Quanto aos conteúdos referentes à arte do Ikebana e à Natureza, como eles se circunscreveram à prática das forças de caráter, foram integrados nessas mesmas categorias, salvaguardando a especificidade da referência a estas dimensões em subcategorias.

Fazemos referência à dificuldade de distinguir alguns comportamentos relativos à prática do Ikebana (que utiliza elementos da natureza na confeção dos arranjos) e aqueles que estiveram estritamente ligados à Natureza, através do programa da Horta. A título de exemplo “*Passou a cuidar das plantas em casa.*” Poderá ter sido provocado por qualquer destas dimensões do Programa. No entanto, não consideramos que esta situação condicione a informação que daí decorre dado que, de acordo com os objetivos do estudo, o que pretendemos conhecer são as alterações evidenciadas pelos alunos expostos ao Programa total, quanto à utilização das forças de caráter e virtudes, nas suas vidas diárias, independentemente da componente do Programa que a desencadeou. Nesta avaliação tendo como avaliadores os E.E., seria inviável conseguir separar e escarpelizar o impacto de cada componente.

Assim, associamos as duas subcategorias mencionadas, tratando-as conjuntamente, dado o interesse em recolher informação relativa às alterações comportamentais dos alunos face a estas dimensões.

Os conteúdos das respostas à questão 3 relativamente à utilização de novos conceitos por parte dos alunos foram apresentados em gráfico, separadamente dos restantes, para facilitar a leitura desta informação. Alguns termos utilizados para identificar esses conceitos nem sempre coincidiram com a designação atribuída às forças de carácter, mas foram expressões equivalentes.



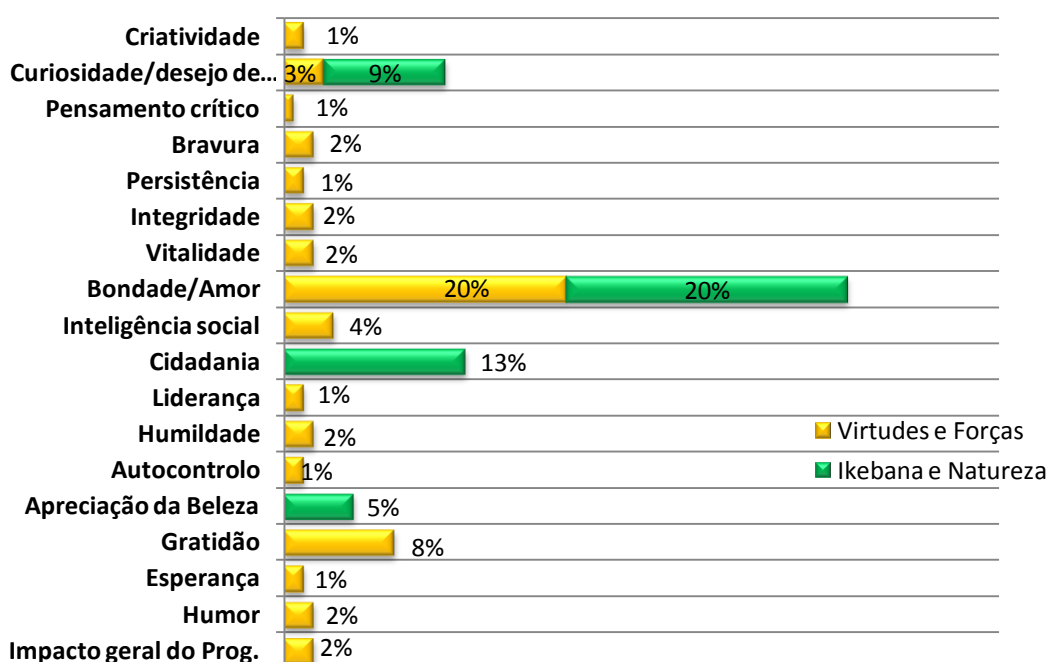
**Figura V. 19. Novos conceitos utilizados – questionário EE**

Pela análise dos dados constatamos que só foram mencionados 11 dos 24 conceitos trabalhados com os alunos e que os mais referidos foram: *Amor*, *Gratidão* e *Integridade*. Com referências, mas com menor incidência, estão os conceitos: *Curiosidade*, *Vitalidade*, *Autocontrolo* e *Humor*. Por último, os E.E. referiram em menor percentagem, *Coragem*, *Persistência*, *Esperança* e *Liderança*. Curiosamente, como vimos, esta última força não evidenciou efeitos decorrentes da exposição dos alunos dos 1.º, 2.º e 3.º anos ao Programa, na avaliação quantitativa e qualitativa feita diretamente com as crianças.

**Quadro V.2. Categorias e Unidades de registo – questionários “Educar nas Virtudes”**

	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	F	
				%	%
<b>VIRTUDES E FORÇAS DE CARÁTER</b>	Criatividade		Procura inventar coisas novas/passou a ser mais criativo	2	2 – 1,4%
	Curiosidade/ Desejo de aprender	Desejo de aprender/ Curiosidade pela Natureza/ Ikebana	Fala com entusiasmo do que aprendeu sobre o crescimento das plantas.	4	16– 11,3%
			Mostra interesse pelas culturas que vê no campo	2	
			Está mais atento à Natureza	6	
			Mostra mais vontade de aprender/ Gosta de saber mais sobre as coisas.	4	
	Pensamento Crítico		Tem mais sentido crítico	1	1 – 0,7%
	Bravura		Mostra mais coragem	3	3 – 2,1%
	Persistência		Esforça-se mais para terminar os trabalhos	2	2 – 1,4%
	Integridade		A integridade foi um dos seus talentos que mais reforçou/ procura dizer sempre a verdade	3	3 – 2,1%
	Vitalidade		Tem mais energia	3	3 – 2,1%
	Bondade/ Amor	Bondade/Amor pela Natureza/ Ikebana	Adorava a sua alface – chamava-lhe “verdinha”/“joaninha”	2	56-39,4%
			Adora cuidar das plantas/plantar/semear	4	
			Adora comer os legumes da horta, para ele são diferentes dos que eu compro	3	
			Adora trazer os produtos da horta para casa	4	
			Passou a adorar ir passear ao campo/ir à quinta	3	
			Fala das suas plantas com tanto carinho/passou a cuidar delas em casa	5	
			Passou a fazer Ikebanas em casa e a cuidá-las com carinho	4	
			Quando me ofereceu a sua Ikebana estava tão feliz!/ Quando me deu um arranjo de Ikebana os seus olhos irradiavam de alegria	3	
		Bondade/Amor pelas Pessoas	Verbaliza muitas vezes amo-te; adoro-te/Passou a ser mais carinhoso	7	
			Passou a ser altruísta	1	
			Passou a ser mais generoso	2	
			Preocupa-se em saber se estamos bem	3	
			Procura ser sempre simpático/ Procura ajudar os outros/está mais atento aos outros/procura agradar os outros	7	
			Passou a ajudar nas tarefas em casa.	8	
	Inteligência Social		Está mais atento aos talentos dele e dos outros	2	
			Tem feito mais amigos	3	
	Cidadania	Respeito pela Natureza/Ambiente/ Ikebana	Preocupa-se em manter o ambiente limpo	3	18-12,7%
			Quer muito separar o lixo para reciclar	2	
			Preocupa-se mais com a Natureza/Tem mais respeito pela Natureza	8	
			Preocupa-se com o uso de pesticidas na agricultura/ Está preocupado com a poluição	4	
			Não deixou o avô desinfetar as árvores de fruto porque estava a prejudicar a Natureza	1	
	Liderança		Aprendeu que ser líder não é ser o mais forte, mas ser bom e amigo	1	2 – 1,4%
			Ser líder foi algo muito especial e preocupou-se em não ser vaidoso e em ajudar os colegas	1	
	Humildade		É mais humilde/ Procura não se envaldecer quando tem boas notas	3	3 – 2,1%
	Autocontrolo		Faz o treino do autocontrolo e procura acalmar-se quando está mais agitado.	2	2 – 1,4%
	Apreciação da Beleza	Natureza/Ikebana	Aumentou a sua sensibilidade para apreciar as flores	5	7 – 4,9%
			Ao fazer os arranjos olhava com atenção para ver o lado mais bonito de cada flor	2	
	Gratidão		É mais agradecido pelas coisas / agradece mais	6	11– 7,7%
			Empenhou-se muito na campanha do “Obrigado”/Gosta de nos alegrar e praticar boas ações para receber obrigados	5	
	Esperança		Pensa mais positivamente e diz-nos que as coisas vão correr bem.	2	2 – 1,4%
	Humor		Faz questão de nos deixar sempre bem dispostos/Gosta agora mais de dizer piadas	3	3 – 2,1%
	Impacto geral do Programa		“Um pilar fundamental no futuro dos nossos filhos”	2	3 – 2,1%
			Passou a estar na escola sem “stress” e com mais prazer	1	

Os dados constantes nesta tabela foram apresentados no gráfico que se segue para tornar mais clara a sua leitura .



**Figura V. 20. Percentagens de respostas por categoria - questionário EE**

Da análise das respostas dos encarregados de educação, face aos comportamentos evidenciados pelos seus educandos, verificamos que se destacam principalmente as forças *Bondade/Amor*; com uma percentagem bastante superior a todas as outras forças; num segundo nível as forças *Cidadania*; *Curiosidade/Desejo de Aprender*; *Gratidão*, seguidas das forças *Apreciação da Beleza* e *Inteligência Social*. As restantes forças (*Esperança*, *Autocontrolo*, *Liderança*, *Persistência*, *Pensamento Crítico*, *Criatividade*, *Bravura*, *Integridade*, *Vitalidade*, *Humildade* e *Humor*) tiveram uma a três referências. Não foram mencionados comportamentos relativos às forças *Perspetiva*, *Equidade*; *Perdão*; *Prudência* e *Espiritualidade*.

Curiosamente, tal como já tinha sido referenciado na análise do gráfico, atrás apresentado, “*Figura V. 19. Novos conceitos utilizados*”, também nesta análise dos comportamentos evidenciados, se destaca a força *Liderança*, quando as respostas dos alunos aos questionários e às entrevistas não registaram mudanças relativamente à utilização desta força.

Verificamos ainda que nas forças *Curiosidade/Desejo de Aprender*, a maior percentagem de respostas incidiu em situações ligadas à Natureza, evidenciando, de acordo com este grupo de pais, que a prática da agricultura tornou os alunos mais curiosos, quanto à Natureza em geral e quanto à evolução e crescimento das culturas.

As forças *Bondade/Amor* pela sua amplitude e abrangência, tendo em conta a multiplicidade de conceitos que integram (Peterson & Seligman, 2004), parecem ter sido as mais utilizadas pelos alunos, de acordo com a perspetiva dos pais. Ter em conta “o outro”, numa perspetiva de descentração de si próprio, parece ser evidenciado pelos discursos dos pais, quando dizem “*Procura ajudar os outros*”; “*Procura agradar os outros*”; “*Preocupa-se em saber se estamos bem*”; “*Passou a ser altruísta*”. Esta postura não parece estar em sintonia com a perspetiva construtivista de Kohlberg (1976), segundo a qual as crianças neste escalão etário se situam num nível Pré-convencional e as ações que desenvolvem têm o propósito de servir os seus próprios interesses. Contudo, pressupomos que possa ter existido interesse genuíno em promover bem-estar nas outras pessoas. Assim, colocamos como hipótese que o trabalho realizado no âmbito do Programa poderá ter acelerado o processo de desenvolvimento moral destes alunos. Merecem ainda destaque as 8 referências sobre a ajuda que as crianças passaram a dar nas tarefas em casa, bem como na utilização de expressões afetuosas com os familiares.

Complementarmente são de destacar as alusões à prática das forças *Bondade/Amor* na relação que os alunos passaram a estabelecer com a Natureza, segundo a opinião dos pais, traduzidas nas expressões que utilizaram para falar do trabalho na horta, das culturas e dos produtos que posteriormente consumiram. Referimos como curiosidade e a título de exemplo, relativamente à colheita da batata e à dificuldade de repartir por todos os alunos, em função da quantidade produzida, a expressão de uma mãe, que perante a insistência do filho, nos disse: “*Tive de cozer a única batata que lhe coube e parti-la aos bocadinhos para que todos em casa pudéssemos saborear a sua iguaria*”. Outra mãe, ainda dentro desta perspetiva, escreve “*Adora comer os produtos da horta, para ele são melhores do que aqueles que eu compro*”. Outros testemunhos mostraram também como os alunos passaram a apreciar ir ao campo, quando antes isso não acontecia. Um pai escreve “*Adora ir passear ao campo, enquanto antes dizia que era uma “seca”.*”

No âmbito destas forças são ainda feitas referências à prática do Ikebana, relativamente à multiplicação desta atividade em casa, associada ao uso de termos como “*cuidar*” e “*carinho*”. A título de exemplo uma mãe escreveu: “*O X adorou o Ikebana, sentia-se nele que cada arranjo que trazia para casa era um presente para os pais e fazia disso uma festa; até chegou a enfeitar a casa com velas, pôr música e ele próprio cantava para me receber quando eu chegava do trabalho.*”

Os comportamentos referidos relativamente à força *Cidadania* revelaram-se também uma surpresa, uma vez que esta força apresentou algumas reservas quanto aos efeitos do Programa nos alunos do 3.º ano e não evidenciou alterações no grupo dos 1.º e 2.º anos. Contudo, registamos que a totalidade das respostas sobre o comportamento dos alunos nesta categoria se enquadrou na relação com a Natureza, nomeadamente no respeito e na preocupação com o uso de pesticidas, assuntos que não integraram, nem as entrevistas, nem os questionários. Um pai disse-nos “*não deixou o avô desinfetar as árvores de fruto, porque estava a prejudicar a Natureza*”. Acrescentou: “*ainda explicou ao avô que os pesticidas destruíam a Natureza e faziam mal às pessoas que comiam os alimentos.*”

Quanto à Força *Apreciação da Beleza* constatamos que todas as respostas se enquadraram na prática do Ikebana. As 7 referências registadas falavam na sensibilidade para apreciar as flores e na sua beleza, a título de exemplo: “*Ao fazer os arranjos olhava com atenção para ver o lado mais bonito de cada flor*”.

Destacamos ainda a força *Gratidão* que mostra também ter saído reforçada, de acordo com a opinião deste grupo de pais. Agradecer cada coisa e empenhar-se em receber agradecimentos, poderá ter sido o produto da campanha do “*Obrigado(a)*” que desenvolvemos com os alunos.

Por último destacamos 3 referências de pais, colocadas no espaço para comentários e que inserimos numa categoria mais geral – *Impacto Geral do Programa*. A título de exemplo, referindo-se, globalmente, ao trabalho realizado com os alunos disseram: “*Um pilar fundamental no futuro dos nossos filhos*”; “*Passou a estar na escola sem stress e com mais prazer*”.

Em síntese, os dados recolhidos nos testemunhos de 20% dos pais das crianças do grupo experimental evidenciaram alterações no comportamento dos alunos, em 19 das 24 forças de carácter trabalhadas no âmbito do Programa, com especial destaque para as forças *Bondade/Amor*, *Cidadania*, *Curiosidade/Desejo de Aprender*, *Gratidão*, *Apreciação da Beleza* e *Inteligência Social*, mas expressivamente evidenciados nas duas primeiras. Para além disso, poderemos acrescentar que, provavelmente, os alunos melhoraram a sua relação com a Natureza, passando a valorizá-la, a respeitá-la e a procurar protegê-la, e com a arte do Ikebana, evidenciando sensibilidade, sentido estético e cuidado na manipulação de cada flor, associando esta prática a sentimentos de alegria, de satisfação e de felicidade.

Poderemos considerar, como limitação metodológica, que os E.E. do grupo de controlo deveriam igualmente ter sido inquiridos, de forma a comparar eventuais mudanças nos filhos, ao longo do ano, nas áreas em estudo, apesar de não terem passado pelo Programa. Por razões diversas, nomeadamente práticas e metodológicas, isso não foi possível, o que se poderá considerar uma limitação desta parte do estudo.

### **Dados informais de um follow-up, após 5 anos.**

Volvidos cinco anos, após a finalização deste Programa, de visita à instituição a convite de uma das docentes que integrou o grupo experimental, tivemos a agradável surpresa de verificar que, entre as suas práticas pedagógicas mantinha várias das componentes do Programa, agora trabalhadas com outro grupo de alunos. Estas práticas evidenciaram, entre outros aspetos em concretização, o trabalho sistemático no âmbito das forças e virtudes, a prática do relaxamento e a utilização do “caderno da felicidade”, que instituiu uma correspondência especial com a família sobre a questão: *“O que me fez feliz hoje e porquê?”*. Este caderno continha comentários positivos dos pais e de outros familiares próximos, dos próprios alunos e da professora, incentivando estes pequenos testemunhos e valorizando práticas positivas.

Trata-se de um material meramente ilustrativo, não analisado, mas que decidimos inserir neste ponto, como forma de evidenciar a manutenção e multiplicação de algumas práticas desenvolvidas no âmbito do Programa, meia década depois da sua implementação.

A título de exemplo referenciamos alguns registos que evidenciaram estas trocas entre a família, professora e alunos:

<i>“Eu hoje estou feliz porque recebi o meu caderno da felicidade e também entrei no clube das meninas e porque recebo o Sabichão de Matemática”</i>	Aluna de 2.º ano
<i>“Fico feliz por saber que gostaste!”</i>	Professora
<i>“Eu hoje estou feliz porque fui a chefe”</i>	Aluna do 2.º ano
<i>“E uma chefe muito eficiente”</i>	Professora
<i>“Eu hoje estou feliz porque a professora leu o livro de Santa Paula”</i>	Aluno 2.º ano
<i>Eu hoje estou muito feliz! É quarta-feira, dia de ficar com as minhas netas... São tardes magníficas</i>	Avó
<i>“Muito querida avó Teresa! Que bom ter uma avó assim!”</i>	Professora
<i>“Pensar no que me faz feliz tem-me dado uma noção de felicidade muito diferente. Fico feliz de estudar com as minhas filhas, mas fico ainda mais feliz por saber que têm muita vida e muita</i>	

*energia. E que bom deitar a cabeça na almofada, extremamente cansada, mas muito feliz!*

Mãe

*“Eu hoje estou feliz porque vi a minha bisavó no hospital”*

Aluna 2.º ano

*“Ontem fiquei muito orgulhosa quando a minha filha foi ver a bisavó que foi operada e esteve sempre a fazer-lhe companhia, e a conversar com ela”*

Mãe

*“A nossa menina é um espetáculo”*

Professora

*“Eu hoje estou feliz porque ajudei a minha mãe”*

Aluna do 2.º ano

*“Eu hoje estou feliz porque chegou a primavera e aproveitamos o fim-de-semana para brincar na rua. Para além disso há sempre tempo para trabalhar e dedicar às tarefas do dia-a-dia. É bom ter filhas que ajudam a preparar o jantar, a pôr e a levantar a mesa.”*

Mãe

*“Ainda bem que este caderno tão simples a ajuda a refletir no bem precioso que tem.”*

Professora

Fui visitar esta turma e pude constatar que as práticas relatadas pela docente traduziam um trabalho de continuidade com os alunos, direcionado agora para um grupo de 1º ano de escolaridade, envolvendo a família na construção de uma experiência de aprendizagem, que poderá deixar marcas indeléveis em cada um deles e contribuir para tornar a escola num espaço de aprendizagem aprazível, onde o melhor de cada aluno é valorizado e reforçado.

Esta experiência constituiu um testemunho vivo de que o trabalho desenvolvido no âmbito do Programa de intervenção e as sinergias criadas entre todos os intervenientes, deram frutos e permitiram que passados 5 anos, algumas das práticas ainda tenham continuidade.



## 2. Discussão de resultados

Na discussão dos resultados face às hipóteses colocadas procuramos verificar como se comportaram os resultados obtidos pelos alunos do 3º ano (dados quantitativos) e dos 1.º e 2.º anos (dados qualitativos) em cada uma das forças de carácter e virtudes.

Depois da exposição dos alunos ao Programa e de acordo com os resultados apresentados<sup>195</sup> verificamos que:

Em resposta à Hipótese 1A – (*“Existirão diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à força de carácter **Criatividade**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”*) e Hipótese 1B – (*“Existirão diferenças expressivas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à força de carácter **Criatividade**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”*) os dados indiciam o seguinte:

- Através da análise quantitativa podemos concluir que existiram diferenças significativas entre os resultados obtidos pelos dois grupos (controlo e experimental) e que os alunos sujeitos à aplicação do Programa evidenciaram um aumento da utilização da força de carácter *Criatividade*, de acordo com as suas perspetivas subjetivas. Contudo, a não verificação do pressuposto da homogeneidade de covariâncias leva-nos a confirmar, com reservas, a Hipótese 1A para os alunos do 3.º ano de escolaridade.
- Os resultados obtidos através da análise qualitativa sugerem que esta força saiu reforçada após a exposição dos alunos dos 1.º e 2.º anos ao Programa de intervenção, isto é melhorou a utilização da força *Criatividade* por parte dos participantes, de acordo com a sua autoavaliação, comparativamente ao grupo de controlo. Estes resultados confirmam a Hipótese 1B, para os alunos dos 1.º e 2.º anos de escolaridade.

---

<sup>195</sup> Relembramos que a diferença nos métodos de recolha dos dados nos diferentes grupos etários se deveu a adaptações desenvolvimentistas associadas às características dos instrumentos de avaliação.

Em resposta à Hipótese 2A – (*“Existirão diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à força de carácter **Curiosidade**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”*) e Hipótese 2B – (*“Existirão diferenças expressivas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à força de carácter **Curiosidade**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”*) os dados indiciam o seguinte:

- Os resultados da análise quantitativa mostram-nos que não existiram diferenças significativas entre os dois grupos (controlo e experimental) e que a aplicação do Programa não teve efeito na utilização que os alunos fizeram da força *Curiosidade*, de acordo com as suas perspetivas subjetivas. Com base nestes dados rejeitamos a Hipótese 2A para os alunos do 3.º ano de escolaridade.
- Contrariamente, os resultados obtidos através da análise qualitativa sugerem que esta força saiu reforçada após a exposição dos alunos dos 1.º e 2.º anos ao Programa de intervenção, isto é melhorou a utilização da força *Curiosidade* por parte destes alunos, de acordo com a sua perspetiva subjetiva, comparativamente ao grupo de controlo, o que confirma a Hipótese 2B para os alunos destes dois anos de escolaridade.

Em resposta à Hipótese 3A<sup>196</sup> - (*“Existirão diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à força de carácter **Pensamento Crítico**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”*) os dados indiciam o seguinte:

- Os resultados obtidos a partir da análise quantitativa sugerem a existência de diferenças significativas entre os resultados obtidos pelos dois grupos (controlo e experimental) quanto à utilização da força *Pensamento Crítico*, de acordo com a perceção dos participantes, comparativamente ao grupo de controlo.

---

<sup>196</sup> Esta hipótese não foi formulado para os alunos dos 1.º e 2.º anos, dada a exclusão da força “Pensamento Crítico” da entrevista realizada, tal como explicado anteriormente.

Contudo, a não verificação de diferenças significativas nas comparações múltiplas, leva-nos a confirmar com reservas a Hipótese 3A para os alunos do 3.º ano.

Em resposta à Hipótese 4A – (*“Existirão diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à força de carácter **Desejo de Aprender**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”*) e Hipótese 4B – (*“Existirão diferenças expressivas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à força de carácter **Desejo de Aprender**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”*) os dados indiciam o seguinte:

- Os resultados da análise quantitativa mostram-nos que não existiram diferenças significativas entre os dois grupos (controlo e experimental) e que a aplicação do Programa não teve efeito na utilização que os alunos fazem da força *Desejo de Aprender*, de acordo com a sua auto-avaliação. Com base nestes dados rejeitamos a Hipótese 4A.
- Contrariamente, os resultados obtidos através da análise qualitativa, sugerem que a exposição ao Programa provocou nos alunos um aumento da utilização da força *Desejo de Aprender*, de acordo com as suas perspetivas subjetivas, comparativamente ao grupo de controlo. Com base nestes dados confirmamos, a Hipótese 4B para os alunos dos 1.º e 2.º anos.

Em resposta à Hipótese 5A <sup>197</sup>- (*“Existirão diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à força de carácter **Perspetiva**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”*) os dados indiciam o seguinte:

- Os resultados da análise quantitativa mostraram diferenças significativas entre os dois grupos (controlo e experimental) e sugerem que a aplicação do Programa melhorou a utilização desta força, por parte dos alunos, em

---

<sup>197</sup> Esta hipótese não se aplica aos alunos dos 1.º e 2.º anos, dada a exclusão da força “Perspetiva” da entrevista realizada, tal como explicado anteriormente.

conformidade com as suas perspetivas subjetivas, comparativamente ao grupo de controlo. Com base nestes dados confirmamos a Hipótese 5A para os alunos do 3.º ano de escolaridade.

Em resposta à Hipótese 6A<sup>198</sup> - (*“Existirão diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à Virtude **Sabedoria**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”*) os dados indicam o seguinte:

- Os resultados da análise quantitativa mostraram diferenças significativas entre os dois grupos (controlo e experimental) e sugerem que a exposição ao Programa provocou o aumento da utilização da virtude *Sabedoria*, de acordo com perceção dos participantes, comparativamente ao grupo de controlo. Contudo, a verificação de diferenças significativas, também neste grupo, leva-nos a confirmar, com reservas, a Hipótese 6A para os alunos do 3.º ano de escolaridade.

Em resposta à Hipótese 7A – (*“Existirão diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à força de carácter **Bravura**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”*) e Hipótese 7B – (*“Existirão diferenças expressivas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à força de carácter **Bravura**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”*) os dados indicam o seguinte:

- Os resultados obtidos, através da análise quantitativa, mostraram diferenças significativas entre os dois grupos (controlo e experimental) e sugerem que os alunos sujeitos à aplicação do Programa evidenciaram um aumento da utilização da força *Bravura*, de acordo com a sua autoavaliação, comparativamente ao grupo de controlo, o que confirma a Hipótese 7A para os alunos do 3.º ano de escolaridade.

---

<sup>198</sup> Esta hipótese não se aplica aos alunos dos 1.º e 2.º anos, dado que a exclusão das forças *Pensamento Crítico* e *Perspetiva* não permitiu a apreciação global da virtude *Sabedoria*, como atrás referido.

- Do mesmo modo, os resultados obtidos através da análise qualitativa sugerem que esta força saiu reforçada após a exposição dos alunos dos 1.º e 2.º anos, ao Programa de intervenção, isto é aumentou a utilização que fazem da força *Bravura*, de acordo com as suas perspetivas subjetivas, comparativamente ao grupo de controlo. Estes resultados confirmam a Hipótese 7B, para os alunos dos 1.º e 2.º anos de escolaridade.

Em resposta à Hipótese 8A – (*“Existirão diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à força de carácter **Persistência**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”*) e Hipótese 8B – (*“Existirão diferenças expressivas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à força de carácter **Persistência**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”*) os dados indiciam o seguinte:

- Os resultados da análise quantitativa mostraram diferenças significativas entre os dois grupos (controlo e experimental) e sugerem que a aplicação do Programa teve efeito no aumento da utilização da força *Persistência* pelos participantes, de acordo com a sua autoavaliação, comparativamente ao grupo de controlo. Contudo, a verificação de diferenças significativas, também neste grupo, leva-nos a confirmar, com reservas, a Hipótese 8A para os alunos do 3.º ano de escolaridade.
- Do mesmo modo, os resultados da análise qualitativa mostraram que a exposição ao Programa de intervenção, por parte do grupo experimental, poderá contribuir para melhorar a utilização que os alunos fazem da força *Persistência*, de acordo com a sua perceção, comparativamente ao grupo de controlo. Contudo, fazemos esta afirmação com alguma prudência, tendo em conta que as diferenças verificadas foram pouco expressivas, o que nos leva a confirmar, com reservas, a Hipótese 8B para os alunos dos 1.º e 2.º anos de escolaridade.

Em resposta à Hipótese 9A – (*“Existirão diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e*

*experimental, relativamente à força de carácter **Integridade**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”) e Hipótese 9B – (“Existirão diferenças expressivas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à força de carácter **Integridade**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”) os dados indiciam o seguinte:*

- Os resultados obtidos, através da análise quantitativa, mostraram diferenças significativas entre os dois grupos (controlo e experimental) e sugerem que os alunos sujeitos à aplicação do Programa aumentaram a utilização que fazem da força *Integridade*, de acordo com a sua perceção, comparativamente ao grupo de controlo, o que confirma a Hipótese 9A para os alunos do 3.º ano de escolaridade.
- Da mesma forma, os resultados obtidos através da análise qualitativa sugerem que esta força saiu reforçada após a exposição dos alunos dos 1.º e 2.º anos, ao Programa de intervenção, isto é melhorou a utilização que estes alunos fazem da força *Integridade*, de acordo com as suas perspetivas subjetivas, comparativamente ao grupo de controlo. Estes resultados confirmam a Hipótese 9B, para os alunos dos 1.º e 2.º anos de escolaridade.

Em resposta à Hipótese 10A – (“Existirão diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à força de carácter **Vitalidade**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”) e Hipótese 10B – (“Existirão diferenças expressivas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à força de carácter **Vitalidade**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”) os dados indiciam o seguinte:

- Através da análise quantitativa podemos concluir que existiram diferenças significativas entre os resultados obtidos pelos dois grupos (controlo e experimental) e que os alunos sujeitos à aplicação do Programa parecem evidenciar um aumento da utilização da força *Vitalidade*, de acordo com as

suas perspetivas subjetivas, comparativamente ao grupo de controlo. Contudo, a inexistência de diferenças significativas nas comparações múltiplas, leva-nos a confirmar, com reservas a Hipótese 10A para os alunos do 3.º ano de escolaridade.

- De igual modo, os resultados obtidos através da análise qualitativa sugerem que os alunos expostos ao Programa evidenciaram um aumento da utilização da força *Vitalidade*, de acordo com a sua autoavaliação, comparativamente ao grupo de controlo. Contudo, o número de questões colocadas impõe-nos alguma prudência nesta conclusão. Assim sendo, confirmamos, com reservas, a Hipótese 10B, para os alunos dos 1.º e 2.º anos de escolaridade.

Em resposta à Hipótese 11A – (*“Existirão diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à Virtude **Coragem**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”*) e Hipótese 2B - *Existirão diferenças expressivas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à Virtude **Coragem**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”*) os dados indiciam o seguinte:

- Os resultados obtidos, através da análise quantitativa, mostraram diferenças significativas entre os dois grupos (controlo e experimental) e sugerem que os alunos sujeitos à aplicação do Programa evidenciaram um aumento da utilização da Virtude *Coragem*, de acordo com as suas perspetivas subjetivas, comparativamente ao grupo de controlo, o que confirma a Hipótese 11A para os alunos do 3.º ano de escolaridade.
- Do mesmo modo, os resultados obtidos através da análise qualitativa sugerem que a exposição dos alunos dos 1.º e 2.º anos ao Programa de intervenção aumentou a utilização que fazem da virtude *Coragem*, de acordo com a sua auto-avaliação, comparativamente ao grupo de controlo. Estes resultados confirmam a Hipótese 11B, para os alunos dos 1.º e 2.º anos de escolaridade.

Em resposta à Hipótese 12A – (*“Existirão diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e*

*experimental, relativamente à força de carácter **Amor**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”)* e Hipótese 12B – (*“Existirão diferenças expressivas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à força de carácter **Amor**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”)*) os dados indiciam o seguinte:

- Através da análise quantitativa podemos concluir que existiram diferenças significativas entre os resultados obtidos pelos dois grupos (controlo e experimental) e que os alunos sujeitos à aplicação do Programa poderão registar um aumento da utilização da força *Amor*, de acordo com as suas perspetivas subjetivas, comparativamente ao grupo de controlo, o que confirma a Hipótese 12A para os alunos do 3.º ano de escolaridade.
- Do mesmo modo, os resultados obtidos através da análise qualitativa sugerem que a exposição dos alunos dos 1.º e 2.º anos ao Programa de intervenção aumentou a utilização que fazem da força *Amor*, de acordo com a sua perceção, comparativamente ao grupo de controlo. Contudo, o número de questões colocadas impõe-nos alguma prudência nesta conclusão e leva-nos a confirmar, com reservas, a Hipótese 11B, para os alunos dos 1.º e 2.º anos de escolaridade.

Em resposta à Hipótese 13A – (*“Existirão diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à força de carácter **Bondade**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”)*) e Hipótese 13B – (*“Existirão diferenças expressivas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à força de carácter **Bondade**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”)*) os dados indiciam o seguinte:

- Os resultados da análise quantitativa sugerem que existiram diferenças significativas entre os resultados obtidos pelos dois grupos (controlo e experimental) e que os alunos expostos à aplicação do Programa evidenciaram



um aumento da utilização da força *Bondade*, de acordo com as suas perspetivas subjetivas, comparativamente ao grupo de controlo, o que confirma a Hipótese 13A para os alunos do 3.º ano de escolaridade.

- Do mesmo modo, os resultados obtidos através da análise qualitativa sugerem que esta força saiu reforçada após a exposição ao Programa, isto é melhorou a utilização da força *Bondade*, por parte dos alunos, de acordo com as suas perspetivas subjetivas, comparativamente ao grupo de controlo. Contudo, o número de questões colocadas leva-nos a confirmar com reservas, a Hipótese 13B para os alunos dos 1.º e 2.º anos de escolaridade.

Em resposta à Hipótese 14A – (*“Existirão diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à força de carácter **Inteligência Social**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”*) e Hipótese 14B – (*“Existirão diferenças expressivas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à força de carácter **Inteligência Social**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”*) os dados indiciam o seguinte:

- Os resultados obtidos através da análise quantitativa sugerem que existiram diferenças significativas entre os dois grupos (controlo e experimental) e que os alunos sujeitos à aplicação do Programa registaram um aumento da utilização da força *Inteligência Social*, de acordo com a sua auto-avaliação, comparativamente ao grupo de controlo, o que confirma a Hipótese 14A para os alunos do 3.º ano de escolaridade.
- Contrariamente, os resultados obtidos através da análise qualitativa não evidenciaram diferenças no comportamento dos dois grupos (controlo e experimental), quanto à utilização que fazem desta força, de acordo com as perspetivas subjetivas dos participantes, o que nos leva a rejeitar a Hipótese 14B, para os alunos dos 1.º e 2.º anos de escolaridade.

Em resposta à Hipótese 15A – (*“Existirão diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à Virtude **Humanidade**, quando comparamos o antes e o*

*depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”) e Hipótese 15B – (“Existirão diferenças expressivas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à Virtude **Humanidade**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”) os dados indiciam o seguinte:*

- Através da análise quantitativa podemos concluir que existiram diferenças significativas entre os resultados obtidos pelos dois grupos (controlo e experimental) e que os alunos sujeitos à aplicação do Programa parecem evidenciar um aumento da utilização da virtude *Humanidade*, de acordo com as suas perspetivas subjetivas, comparativamente ao grupo de controlo, o que confirma a Hipótese 15A para os alunos do 3.º ano de escolaridade.
- Da mesma forma, os resultados obtidos através da análise qualitativa sugerem que a exposição ao Programa provocou nos alunos as mudanças desejadas e expressas no aumento da utilização da virtude *Humanidade*, de acordo com as perspetivas subjetivas dos participantes, comparativamente ao grupo de controlo. Estes resultados confirmam a Hipótese 15B, para os alunos dos 1.º e 2.º anos de escolaridade.

Em resposta à Hipótese 16A – (“Existirão diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à força de carácter **Cidadania**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”) e Hipótese 16B – (“Existirão diferenças expressivas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à força de carácter **Cidadania**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”) os dados indiciam o seguinte:

- Os resultados da análise quantitativa sugerem diferenças significativas entre os dois grupos (controlo e experimental) e que a aplicação do Programa teve efeito no aumento da utilização da força *Cidadania*, de acordo com as perspetivas subjetivas dos alunos, comparativamente ao grupo de controlo. Contudo, a verificação de diferenças significativas, também neste grupo, leva-

nos a confirmar com reservas, a Hipótese 16A para os alunos do 3.º ano de escolaridade.

- Os resultados obtidos através da análise qualitativa não evidenciaram diferenças no comportamento dos dois grupos (controlo e experimental), quanto à utilização que fazem desta força, de acordo com as perspetivas subjetivas dos participantes, o que nos leva a rejeitar a Hipótese 16B, para os alunos dos 1.º e 2.º anos de escolaridade.

Em resposta à Hipótese 17A – (*“Existirão diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à força de carácter **Equidade**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”*) e Hipótese 17B – (*“Existirão diferenças expressivas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à força de carácter **Equidade** quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”*) os dados indiciam o seguinte:

- Os resultados da análise quantitativa sugerem que não existiram diferenças significativas entre os dois grupos (controlo e experimental) e que a aplicação do Programa não teve efeito na utilização que os alunos fazem da força *Equidade*, de acordo com as suas perspetivas subjetivas. Com base nestes dados rejeitamos a Hipótese 17A para os alunos do 3.º ano de escolaridade.
- Contrariamente, os resultados obtidos através da análise qualitativa sugerem que esta força saiu reforçada após a exposição dos alunos ao Programa de intervenção, isto é, que melhorou a utilização que estes alunos fazem da força *Equidade*, de acordo com a sua perceção, comparativamente ao grupo de controlo. Contudo, o número de questões colocadas leva-nos a equacionar com prudência esta conclusão e a confirmar, com reservas, a Hipótese 17B para os alunos dos 1.º e 2.º anos.

Em resposta à Hipótese 18A – (*“Existirão diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à força de carácter **Liderança**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos*

*participantes?”) e Hipótese 18B – (“Existirão diferenças expressivas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à força de carácter **Liderança**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”) os dados indiciam o seguinte:*

- Os resultados apontam para a inexistência de diferenças significativas entre os dois grupos (controlo e experimental), relativamente à utilização que fazem da força *Liderança*, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes, quando comparamos o antes e o depois do Programa de intervenção. Assim sendo, rejeitamos a Hipótese 18A para os alunos do 3.º ano de escolaridade.
- De igual modo, não foram registadas diferenças entre os dois grupos (controlo e experimental) relativamente à utilização que fazem da força *Liderança*, de acordo com a perceção dos alunos, quando comparamos o antes e o depois do Programa de intervenção. Assim sendo, rejeitamos a Hipótese 18B para os alunos dos 1.º e 2.º anos de escolaridade.

Em resposta à Hipótese 19A – (*“Existirão diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à Virtude **Justiça**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”*) e Hipótese 19B – (*“Existirão diferenças expressivas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à Virtude **Justiça**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”*) os dados indiciam o seguinte:

- Os resultados da análise quantitativa sugerem que existiram diferenças significativas entre os dois grupos (controlo e experimental) e que os alunos sujeitos à aplicação do Programa evidenciaram um aumento da utilização da Virtude *Justiça*, de acordo com as suas perspetivas subjetivas, comparativamente ao grupo de controlo, o que confirma a Hipótese 19 A para os alunos do 3.º ano de escolaridade.
- Os resultados da análise qualitativa sugerem que a exposição ao Programa de intervenção, por parte do grupo experimental, contribuiu para melhorar a

utilização que os alunos fazem da virtude *Justiça*, de acordo com a sua autoavaliação, comparativamente ao grupo de controlo. Contudo, fazemos esta afirmação com alguma prudência, tendo em conta que as diferenças verificadas foram pouco expressivas. Com base nestes dados confirmamos, com reservas, a Hipótese 19B para os alunos dos 1.º e 2.º anos de escolaridade.

Em resposta à Hipótese 20A – (*“Existirão diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à força de carácter **Perdão**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”*) e Hipótese 20B – (*“Existirão diferenças expressivas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à força de carácter **Perdão**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”*) os dados indiciam o seguinte:

- Os resultados obtidos, através da análise quantitativa, sugerem que existiram diferenças significativas entre os resultados obtidos pelos dois grupos (controlo e experimental) e que os alunos expostos ao Programa registaram um aumento da utilização desta força, de acordo com as suas perspetivas subjetivas, comparativamente ao grupo de controlo. Contudo, a não verificação do pressuposto da homogeneidade de covariâncias, leva-nos a confirmar, com reservas, a Hipótese 20A para os alunos do 3.º ano de escolaridade.
- Os resultados obtidos através da análise qualitativa sugerem que esta força saiu reforçada após a exposição dos alunos dos 1.º e 2.º anos ao Programa de intervenção, isto é, melhorou a utilização que fazem desta força, de acordo com as suas perspetivas subjetivas, comparativamente ao grupo de controlo. Contudo, o número de questões colocadas leva-nos a assumir com prudência esta conclusão. Assim, confirmamos, com reservas, a Hipótese 20B, para os alunos dos 1.º e 2.º anos de escolaridade.

Em resposta à Hipótese 21A – (*“Existirão diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à força de carácter **Humildade**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos*

*participantes?”) e Hipótese 21B – (“Existirão diferenças expressivas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à força de carácter **Humildade**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”) os dados indiciam o seguinte:*

- Através da análise quantitativa poderemos ser levados a concluir que existiram diferenças significativas entre os resultados obtidos pelos dois grupos (controlo e experimental) e que os alunos expostos ao Programa evidenciaram um aumento da utilização da força *Humildade*, de acordo com a sua perceção, comparativamente ao grupo de controlo, embora a verificação de diferenças significativas, também neste grupo, nos leve a confirmar, com reservas, a Hipótese 21A para os alunos do 3.º ano de escolaridade.
- Os resultados obtidos através da análise qualitativa sugerem que a exposição ao Programa provocou nos alunos as mudanças desejadas e expressas no aumento da utilização da força *Humildade*, de acordo com as perspetivas subjetivas dos participantes, comparativamente ao grupo de controlo. Contudo, o número de questões colocadas impede-nos de generalizar esta conclusão. Estes resultados confirmam com reservas, a Hipótese 21B, para os alunos dos 1.º e 2.º anos de escolaridade.

Em resposta à Hipótese 22A – (*“Existirão diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à força de carácter **Prudência**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”*) e Hipótese 22B – (*“Existirão diferenças expressivas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à força de carácter **Prudência**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”*) os dados indiciam o seguinte:

- Os resultados da análise quantitativa sugerem que existiram diferenças significativas entre os resultados obtidos pelos dois grupos (controlo e experimental), quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa de intervenção, relativamente à utilização que os alunos fazem da

força *Prudência*. Contudo, a inexistência de diferenças significativas nas comparações múltiplas, ou seja a impossibilidade de identificar os momentos em que existiram diferenças, leva-nos a confirmar, com reservas, a Hipótese 22A, para os alunos do 3.º ano de escolaridade.

- Os resultados obtidos através da análise qualitativa sugerem que esta força saiu reforçada após a exposição dos alunos dos 1.º e 2.º anos ao Programa de intervenção, isto é, melhorou a utilização da força *Prudência*, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes, comparativamente ao grupo de controlo. Estes resultados confirmam a Hipótese 22B, para os alunos dos 1.º e 2.º anos de escolaridade.

Em resposta à Hipótese 23A – (*“Existirão diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à força de carácter **Autocontrolo**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”*) e Hipótese 23B – (*“Existirão diferenças expressivas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à força de carácter **Autocontrolo**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”*) os dados indiciam o seguinte:

- Os resultados da análise quantitativa sugerem que não existiram diferenças significativas entre os dois grupos (controlo e experimental) e que a aplicação do Programa não teve efeito na utilização desta força, por parte dos participantes, de acordo com as suas perspetivas subjetivas. Com base nestes dados rejeitamos a Hipótese 23 A para os alunos do 3.º ano de escolaridade.
- Pelo contrário, os resultados obtidos, através da análise qualitativa, sugerem diferenças entre os dois grupos (controlo e experimental), que se consubstanciaram no aumento da aplicação da força *Autocontrolo*, de acordo com a autoavaliação dos alunos, comparativamente ao grupo de controlo. Contudo, o número de questões colocadas, leva-nos a equacionar, com prudência, esta conclusão e a confirmar, com reservas, a Hipótese 23B para os alunos dos 1.º e 2.º anos.

Em resposta à Hipótese 24A – (*“Existirão diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à virtude **Temperança**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”*) e Hipótese 24B – (*“Existirão diferenças expressivas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à virtude **Temperança**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”*) os dados indiciam o seguinte:

- Os resultados da análise quantitativa sugerem diferenças significativas entre os dois grupos (controlo e experimental) e que a aplicação do Programa provocou um aumento na utilização da *Temperança*, de acordo com a perceção dos participantes, comparativamente ao grupo de controlo, ainda que este aumento não tenha sido imediato. Com base nestes dados confirmamos a Hipótese 24 A para os alunos do 3.º ano de escolaridade.
- Os resultados obtidos, através da análise qualitativa, sugerem diferenças evidentes expressivas entre os dois grupos (controlo e experimental), que se traduziram no aumento da utilização da virtude *Temperança*, de acordo com as perspetivas subjetivas dos alunos, comparativamente ao grupo de controlo, o que nos leva a confirmar a Hipótese 24B para os alunos dos 1.º e 2.º anos.

Em resposta à Hipótese 25A – (*“Existirão diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à força de carácter **Apreciação da Beleza**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”*) e Hipótese 25B – (*“Existirão diferenças expressivas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à força de carácter **Apreciação da Beleza**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”*) os dados indiciam o seguinte:

- Os resultados apontam para a inexistência de diferenças significativas entre os dois grupos (controlo e experimental), relativamente à utilização da força *Apreciação da Beleza*” por parte dos alunos, de acordo com a sua perspetiva



subjetiva, o que nos leva a rejeitar a Hipótese 25A, para os alunos do 3.º ano de escolaridade.

- Os resultados obtidos através da análise qualitativa sugerem a existência de diferenças entre os grupos (controlo e experimental) e que a exposição ao Programa, por parte do grupo experimental, contribuiu para melhorar a utilização desta força de acordo com a perceção dos alunos. Contudo, fazemos esta afirmação com alguma prudência, dadas as diferenças existentes entre os grupos serem pouco expressivas. Assim sendo, confirmamos com reservas a Hipótese 25B para os alunos dos 1.º e 2.º anos de escolaridade.

Em resposta à Hipótese 26A – (*“Existirão diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à força de carácter **Gratidão**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”*) e Hipótese 26B – (*“Existirão diferenças expressivas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à força de carácter **Gratidão**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”*) os dados indiciam o seguinte:

- Os resultados da análise quantitativa sugerem que não existiram diferenças significativas entre os dois grupos (controlo e experimental) e que a aplicação do Programa não teve efeito na utilização da força *Gratidão*, de acordo com a perceção dos alunos. Com base nestes dados rejeitamos a Hipótese 26 A para os alunos do 3.º ano de escolaridade.
- Contrariamente, os resultados obtidos através da análise qualitativa sugerem que a exposição ao Programa provocou nos alunos as mudanças desejadas e expressas no aumento da utilização da força *Gratidão*, de acordo com as perspetivas subjetivas dos participantes, comparativamente ao grupo de controlo. Assim sendo, confirmamos a Hipótese 26 B para os alunos dos 1.º e 2.º anos de escolaridade.

Em resposta à Hipótese 27A – (*“Existirão diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à força de carácter **Esperança**, quando comparamos o*

*antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”) e Hipótese 27B – (“Existirão diferenças expressivas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à força de carácter **Esperança**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”) os dados indiciam o seguinte:*

- Os resultados da análise quantitativa sugerem diferenças significativas entre os dois grupos (controlo e experimental) e que a aplicação do Programa provocou o aumento da utilização desta força por parte dos alunos, de acordo com sua autoavaliação, comparativamente ao grupo de controlo. Com base nestes dados confirmamos a Hipótese 27 A para os alunos do 3.º ano de escolaridade.
- Os resultados da análise qualitativa mostraram que a exposição ao Programa de intervenção, por parte do grupo experimental, contribuiu para melhorar a utilização da força *Esperança*, de acordo com a perceção dos alunos, comparativamente ao grupo de controlo. Contudo, fazemos esta afirmação com alguma prudência, dado as diferenças verificadas serem pouco expressivas, o que nos leva a confirmar, com reservas, a Hipótese 27B para os alunos dos 1.º e 2.º anos de escolaridade.

Em resposta à Hipótese 28A – (*“Existirão diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à força de carácter **Humor**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”*) e Hipótese 28B – (*“Existirão diferenças expressivas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à força de carácter **Humor**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”*) os dados indiciam o seguinte:

- Os resultados da análise quantitativa sugerem que existiram diferenças significativas entre os dois grupos (controlo e experimental) e que os alunos expostos ao Programa evidenciaram um aumento da utilização da força *Humor*, de acordo com a sua autoavaliação, comparativamente ao grupo de controlo.

De acordo com estes dados confirmamos a Hipótese 28A para os alunos do 3.º ano de escolaridade.

- De igual modo, os resultados da análise qualitativa sugerem que a exposição ao Programa, por parte do grupo experimental, contribuiu para aumentar a utilização da força *Humor*, de acordo com a perspetiva subjetiva dos alunos, comparativamente ao grupo de controlo, o que leva a confirmar a Hipótese 28B para os alunos dos 1.º e 2.º anos de escolaridade.

Em resposta à Hipótese 29A – (*“Existirão diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à força de carácter **Espiritualidade**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”*) e Hipótese 29B – (*“Existirão diferenças expressivas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à força de carácter **Espiritualidade**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”*) os dados indiciam o seguinte:

- Os resultados da análise quantitativa mostraram que não existiram diferenças significativas entre os dois grupos (controlo e experimental) e que a aplicação do Programa não teve efeito na utilização desta força por parte dos alunos, de acordo com as suas perspetivas subjetivas. Com base nestes dados rejeitamos a Hipótese 29 A para os alunos do 3.º ano de escolaridade.
- Do mesmo modo, os resultados da análise qualitativa sugerem que não existiram diferenças entre os dois grupos (controlo e experimental) e que a aplicação do Programa não teve efeito na utilização da *Espiritualidade*, de acordo com a perceção dos alunos. Com base nestes dados rejeitamos a Hipótese 29 B para os alunos dos 1.º e 2.º anos de escolaridade.

Em resposta à Hipótese 30A – (*“Existirão diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à Virtude **Transcendência**, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”*) e Hipótese 30B – (*“Existirão diferenças expressivas nos resultados*

*obtidos pelos alunos dos grupos de controlo e experimental, relativamente à Virtude Transcendência, quando comparamos o antes e o depois da aplicação do Programa, de acordo com a perspetiva subjetiva dos participantes?”) os dados indiciam o seguinte:*

- Os resultados da análise quantitativa sugerem que existiram diferenças significativas entre os dois grupos (controlo e experimental) e que os alunos expostos à aplicação do Programa evidenciaram um aumento da utilização da *Virtude Transcendência*, de acordo com a sua autoavaliação, comparativamente ao grupo de controlo. Estes dados confirmam a Hipótese 30A para os alunos do 3.º ano de escolaridade.
- De igual modo, os resultados da análise qualitativa sugerem que a exposição ao Programa, por parte do grupo experimental, contribuiu para aumentar a utilização da *Virtude Transcendência*, de acordo com a perceção dos alunos, comparativamente ao grupo de controlo, o que nos leva a confirmar a Hipótese 30B para os alunos dos 1.º e 2.º anos de escolaridade.

### **3. Conclusões e Propostas para o Futuro**

Nos últimos anos, o estudo e a otimização das forças de carácter e das virtudes junto dos mais jovens, muitas vezes inscrito na rubrica da educação do carácter, tem recebido grande atenção por parte de investigadores e de decisores políticos. A construção e promoção de bom carácter entre as crianças e jovens estão entre os principais objetivos das famílias, escolas e sociedades (Park & Peterson, 2006).

Para Park e Peterson (2009), as forças de carácter constituem a base de um desenvolvimento ótimo ao longo da vida. O bom carácter não é singular, mas sim plural, operacionalizado numa família de traços positivos evidenciados nos próprios pensamentos, sentimentos e comportamentos.

As virtudes, entendidas como núcleos característicos, constituídos por traços de carácter positivos, não são entidades abstratas, mas sim vivas, efetivas e concretas e pertencem à nossa vida quotidiana, sendo importantes agora e no futuro. Praticar e

cultivar cada uma das suas componentes - as forças de caráter - será valorizar e dar sentido à vida (Seligman, Stenn, Park & Peterson, 2005).

Assim, reforçar as forças de caráter em cada criança, não só previne acontecimentos indesejáveis (Botvin, Baker, Dusenbury, Botvin, & Diaz, 1995), como constitui um indicador de desenvolvimento de uma vida longa e saudável (Colby & Damon, 1992; Weissberg & Greenberg, 1997).

Hoje, em resposta à necessidade de cultivar nos jovens a prudência, o amor, a gratidão, a bondade, a espiritualidade, entre outras forças, que constituem o suporte de uma vida plena, encontramos uma literatura emergente sobre a aplicação de programas em contexto escolar, tendo como base a Psicologia Positiva e visões construtivas e dinâmicas do desenvolvimento humano e das estruturas que o apoiam. Estes programas visam intencionalmente a promoção das virtudes e das forças de caráter, educando de forma empiricamente validada para o alcance do bem-estar e do florescimento (Danner, Snowdon & Friesen, 2001).

No estudo que realizamos procuramos analisar os efeitos de um Programa de intervenção orientado para alunos do 1.º ciclo do ensino básico, construído para o efeito e fundamentado no trabalho de concetualização e de investigação de Peterson e Seligman (2004). Usamos como elementos estruturais, promotores da concretização das virtudes e das forças de caráter, o treino dessas forças através da sua prática direta, também mediada pela Arte, consubstanciada na prática de oficinas do Ikebana (arte floral japonesa) e pela relação ativa com a Natureza, concretizada na prática da Agricultura Natural.

O Programa que construímos, implementamos e avaliamos ilustrou a importância da aplicação da Psicologia Positiva no contexto educacional, promovendo o desenvolvimento do bom caráter, enaltecendo aquilo que cada aluno faz bem e fortalecendo aquilo em que é melhor (as suas “*signature strengths*”, através do desenvolvimento de atividades e de contextos adequados e motivadores).

Como consequência da aplicação do Programa verificamos que **os resultados obtidos pelos alunos dos 1.º e 2.º anos** sujeitos a essa aplicação, comparativamente aos alunos do grupo de controlo, mostraram:

- a) Um aumento da utilização das forças de caráter a seguir mencionadas de acordo com as perspetivas subjetivas dos alunos: *Criatividade; Curiosidade;*

*Desejo de Aprender; Bravura; Persistência; Integridade; Vitalidade; Amor; Bondade; Equidade; Perdão; Humildade; Prudência; Autocontrolo; Apreciação da Beleza; Gratidão; Esperança e Humor.* Este efeito generalizou-se às seis virtudes: *Sabedoria; Coragem; Humanidade, Justiça; Temperança e Transcendência.*

- b) Um aumento de utilização das forças de carácter a seguir mencionadas, de acordo com as perspetivas subjetivas dos alunos e com efeitos sustentáveis a longo prazo - *Curiosidade; Desejo de Aprender; Vitalidade; Amor; Equidade; Humildade; Prudência; Apreciação da Beleza; Gratidão; Esperança e Humor.* Este efeito foi extensível às virtudes *Coragem; Justiça; Temperança e Transcendência.*
- c) Um aumento da utilização das forças de carácter/virtudes a seguir referidas, de acordo com as perspetivas subjetivas dos alunos, conclusão retirada com algumas reservas, decorrentes de: 1) número limitado de questões em cada uma delas - *Vitalidade; Amor; Bondade; Equidade; Perdão; Humildade; Autocontrolo;* e 2) de diferenças pouco expressivas entre os resultados dos dois grupos (controlo e experimental) - virtude *Justiça* e forças *Persistência, Amor, Esperança e Apreciação da Beleza.*
- d) A inexistência de evidência de diferenças na utilização das forças a seguir mencionadas, de acordo com as perspetivas subjetivas dos alunos: *Inteligência Social; Cidadania; Liderança e Espiritualidade.*

Quanto à força *Espiritualidade* estes resultados eram esperados, na sequência das percentagens próximas dos 90%, obtidas no pré-teste, por ambos os grupos (controlo e experimental), nas respostas de tipo R1 (*Assumir plenamente um comportamento/atitude positiva relativamente à prática de determinada força de carácter*). Tal traduz já uma elevada competência dos alunos na utilização destas forças. Colocamos como hipótese explicativa deste comportamento, a filosofia religiosa da Instituição e as práticas diárias muito ligadas ao desenvolvimento espiritual e à oração, fortalecidas pela obrigatoriedade de frequência da disciplina de educação moral e religiosa católica. Assim, a exposição dos alunos a estes estímulos naturais e comuns no seu dia-a-dia, desenvolvendo esta força em particular, terá provocado alterações nos seus comportamentos, não havendo efeitos do Programa.

Quanto à força *Liderança*, colocamos como hipótese explicativa a inexistência da prática de trabalho em grupo e da vivência do espírito de líder entre os alunos. No contexto de sala de aula não era comum o trabalho em equipa. No recreio, quando faziam jogos, a escolha do líder era associada a quem propunha a brincadeira e era o próprio que se elegia como tal. As lideranças que existiam, neste contexto, restringiam-se a líderes naturais que se impunham nos jogos e nas brincadeiras, constituindo esses, um número muito restrito de crianças, daí que as respostas dos alunos “*não fazemos trabalho de grupo*”; “*nunca fui líder*” (78,6%) no momento do pré-teste e mantendo-se nos momentos seguintes, evidenciem este facto. O Programa trabalhou a *Liderança* e proporcionou a todos os alunos a oportunidade de serem líderes durante os recreios, por duas ou três vezes, mas como esta prática não era desenvolvida pela instituição, os ensinamentos e aprendizagens que fizeram não foram utilizados no seu quotidiano.

A força *Inteligência Social*, de acordo com Peterson e Seligman (2004), implica uma habilidade do pensamento abstrato, de perceber as diferenças e as semelhanças entre as coisas e envolve três tipos de inteligência: emocional, pessoal e social. De acordo com Erikson (1963) a força “*Inteligência Social*” atinge o seu desenvolvimento pleno aos 18 anos, o que nos leva a colocar como hipótese explicativa do comportamento dos alunos relativamente a esta força, nomeadamente a falta de maturidade para operacionalizar este constructo, tendo em conta que se trata de crianças de 7/8 anos de idade. Por outro lado, a abordagem desta força durante o Programa, não obedeceu à sequência das ações desenvolvidas para a maioria das forças, por questões de tempo, restringindo-se à construção do seu significado, a partir das memórias positivas dos alunos, relativamente à vivência de situações que implicassem o uso da *Inteligência Social*. Assim, a segunda hipótese explicativa que apresentamos para estes dados decorre da metodologia utilizada na exploração desta força e a vivência, pouco aprofundada, no âmbito do Programa de intervenção.

Quanto à força *Cidadania*, Peterson e Seligman (2004), referem que envolve a responsabilidade social, a lealdade e o trabalho de equipa, necessários à vida em comunidade. Esta força, de acordo com o modelo de maturidade psicossocial de Greenberger, Josselson, Knerr, e Knerr (1975), situa-se num dos níveis mais elevados da escala representativa deste modelo, requerendo assim uma maior maturidade cognitiva. Tendo em conta estas considerações, colocamos como hipótese explicativa

do comportamento dos alunos relativamente a esta força, a eventual falta de maturidade para a sua operacionalização.

**Os resultados obtidos pelos alunos do 3.º ano** expostos ao Programa, comparativamente aos alunos do grupo de controlo, mostraram:

- a) Um aumento da utilização das forças de carácter a seguir mencionadas, de acordo com as perspetivas subjetivas dos alunos: *Criatividade; Pensamento Crítico; Perspetiva; Bravura; Persistência; Integridade; Vitalidade; Amor; Bondade; Inteligência Social; Cidadania; Perdão; Humildade; Prudência; Esperança e Humor*. Esse efeito generalizou-se às seis virtudes: *Sabedoria; Coragem; Humanidade; Justiça; Temperança e Transcendência*.
- b) Um aumento da utilização das forças de carácter a seguir mencionadas, de acordo com as perspetivas subjetivas dos alunos, conclusão retirada com reservas: *Criatividade; Pensamento Crítico; Persistência; Vitalidade; Cidadania; Perdão; Humildade e Prudência*, e da virtude *Sabedoria*.
- c) Um aumento da utilização da virtude *Temperança* e da força de carácter *Esperança*, de acordo com as perspetivas subjetivas dos alunos, em que o efeito não foi imediato, isto é em que as diferenças significativas entre os grupos (controlo e experimental) só se evidenciaram entre o pré-teste e o follow-up.
- d) A inexistência de evidência de diferenças significativas entre os grupos quanto à utilização das forças a seguir indicadas, de acordo com as perspetivas subjetivas dos alunos: *Curiosidade; Desejo de aprender; Equidade; Liderança; Autocontrolo; Apreciação da Beleza; Gratidão e Espiritualidade*.

Quanto às forças *Apreciação da Beleza; Gratidão e Espiritualidade*, os resultados verificados poderão decorrer da exposição dos alunos a outros estímulos, nomeadamente às práticas decorrentes do carácter religioso da Instituição, a que já fizemos referência. Por outro lado, relativamente às forças *Gratidão e Espiritualidade*, os valores obtidos no pré-teste, em ambos os grupos (controlo e experimental), foram muito baixos. Assim, na escala de 1 a 5 utilizada obtiveram, respetivamente, uma média global de 1,6 e 1,4, o que evidencia uma grande competência na utilização



desta força, de acordo com as perspetivas subjetivas dos alunos, em ambos os grupos, anterior à exposição ao Programa.

Quanto aos resultados dos alunos na força *Liderança*, conforme já expusemos para o grupo dos alunos dos 1.º e 2.º anos, colocamos como hipótese explicativa a inexistência de um trabalho efetivo neste domínio, por parte da Instituição, nos diferentes contextos.

A força de caráter *Equidade (fairness)*, na perspetiva de Peterson e Seligman (2004), refere-se ao julgamento moral, constituindo um processo pelo qual as pessoas determinam o que está moralmente certo, o que é moralmente errado e o que é moralmente proibido. Por outro lado, de acordo com o modelo de maturidade psicossocial de Greenberger, Josselson, Knerr e Knerr (1975), esta força situa-se no nível mais elevado da escala representativa, na dimensão *Adequação social*, requerendo assim um maior nível de maturidade cognitiva. Assim, colocamos como Hipótese explicativa dos resultados obtidos nesta força, a falta de maturidade dos alunos na compreensão deste constructo, traduzido no preenchimento dos itens que faziam parte do questionário.

Quanto às forças *Curiosidade e Desejo de Aprender*, os resultados a elas associados vêm reforçar investigações realizadas por Peterson e Seligman (2004) que referem que as forças da Sabedoria, mais ligadas ao conhecimento e à aprendizagem são, de um modo geral, enfatizadas e desenvolvidas pelas escolas. Isto pressupõe que todos os alunos estejam sujeitos a estímulos específicos diversificados, que poderão ter igualmente um efeito potenciador no desenvolvimento destas forças, tornando-se difícil individualizar o efeito do Programa a que os alunos estiveram expostos, do desenvolvimento natural em contexto.

Apontamos ainda como hipótese explicativa dos resultados obtidos pelos alunos do 3.º ano expostos ao Programa, o instrumento de avaliação utilizado, *Via Strengths Survey for Children*, direcionado para idades entre os 10 e os 17 anos (Peterson & Seligman, 2004). No nosso caso, este instrumento foi aplicado a alunos de 9 anos de idade, por inexistência de outro instrumento fiável para a avaliação dos constructos em análise. Tal poderá ter provocado nos alunos dificuldade na compreensão de alguns itens, apesar do cuidado do investigador em explicitar os conteúdos em cada frase, sempre que algum aluno o solicitava. Apesar disso, cremos

que nem todos os alunos com dificuldade de entendimento colocaram questões, por não quererem expor essa dificuldade perante a turma. Apesar desta referência, consideramos que a falta de adequabilidade plena deste instrumento para o grupo em estudo não pôs em causa a investigação realizada, mas alertou para cuidados a ter, neste domínio, em investigações futuras.

Outra hipótese explicativa, associada ao instrumento de avaliação, tem a ver com a existência de itens formulados na negativa, em todas as forças de carácter no geral (2 em cada força), que poderão ter, também, dificultado a compreensão e o raciocínio na resposta.

Por último, colocamos ainda como hipótese explicativa a dimensão deste instrumento, nomeadamente o número muito elevado de itens (198), que provavelmente, terá provocado exaustão nos alunos, tendo em conta o seu escalão etário, apesar do investigador ter faseado a sua aplicação.

**Analisando comparativamente o comportamento dos dois grupos – 1.º e 2.º anos e 3.º ano** – expostos ao Programa, quanto às diferenças mais evidentes relativamente à utilização das forças de carácter, de acordo com a sua perceção, verificamos que essas diferenças se situaram nas forças: *Inteligência Social; Cidadania; Curiosidade; Desejo de Aprender; Equidade; Autocontrolo; Apreciação da Beleza e Gratidão*, sendo que as duas primeiras saíram reforçadas só no grupo de alunos do 3.º ano e as restantes só no grupo de alunos dos 1.º e 2.º anos.

Poderemos colocar como hipóteses explicativas da diferença de resultados entre os grupos, quando ambos estiveram expostos ao mesmo Programa que: a) os instrumentos de avaliação utilizados requereram diferentes graus de complexidade; b) a diferenciação dos níveis etários dos alunos implicaram diferentes maturidades na interpretação e uso dos conceitos.

**Apreciando a informação qualitativa proveniente dos questionários preenchidos pelos encarregados de educação no final da aplicação do Programa** verificamos que os “novos conceitos” referidos pelos EE, como mais utilizados pelos alunos, após a exposição ao Programa de intervenção, identificaram-se com 11 das 24 forças de carácter, ainda que nem sempre fossem traduzidos pelo mesmo termo, mas por outro equivalente. Desta enumeração sobressaiu, por ordem

decrecente, três blocos de forças assinaladas, o *Amor, a Gratidão e a Integridade*; e com igual percentagem, a *Curiosidade, a Vitalidade, o Autocontrolo e o Humor*. Por último, também com igual percentagem, entre elas, foram referidas a *Coragem, a Persistência, a Liderança e a Esperança*.

Curiosamente, de todas as forças (conceitos) enumeradas pelos E.E., a *Liderança* foi a única que não correspondeu aos resultados obtidos a partir das entrevistas e dos questionários aplicados aos alunos, que mostraram a inexistência de diferenças entre os dois grupos (controlo e experimental) na utilização desta força. Colocamos como hipótese explicativa deste facto, o impacto que as atividades realizadas no âmbito do Programa, direcionadas para esta força, possam ter tido junto dos alunos, justificando a partilha da experiência com os pais, mas não suficientes para implicarem a sua prática no dia-a-dia na escola.

Os comportamentos, claramente visíveis, evidenciados pelos alunos, segundo a opinião dos pais, enquadram-se fundamentalmente nas forças *Bondade/Amor*. Em segundo plano surgem referências às forças de carácter: *Cidadania, Curiosidade/Desejo de Aprender, Gratidão e Apreciação da Beleza*. Por último estão as forças: *Esperança, Autocontrolo, Liderança, Persistência, Pensamento Crítico, Criatividade, Bravura, Integridade, Vitalidade, Humildade e Humor*.

A junção das forças *Bondade/Amor e Curiosidade/Desejo de Aprender* tem subjacente a sobreposição de alguns conteúdos das respostas evidenciadas no questionário preenchido pelos pais, para além de alguma contaminação ao nível dos comportamentos dos participantes, decorrente da aplicação prática destas forças, como já foi anteriormente referido.

Quanto às forças mais destacadas, espontaneamente pelos pais, verificamos que elas contêm, maioritariamente, referências a comportamentos ligados à Natureza e à Arte, com exceção das forças *Amor/Bondade* em que os comportamentos mencionados se distribuem igualmente por situações ligadas à Natureza e à Arte e por outras situações do quotidiano.

Destacamos as expressões utilizadas pelos pais traduzindo as relações de respeito, de curiosidade e de afeto, usadas pelos seus filhos para falar da Arte e da Natureza, consubstanciadas na prática do Ikebana e na Agricultura Natural; as expressões de entusiasmo com que falam dos produtos da Horta e o prazer que têm

em os saborear; a alegria e o carinho quando realizam um arranjo de Ikebana e o oferecem a alguém especial; o gosto em passear pelo campo, em observar as plantas e em acompanhar o seu crescimento; a disponibilidade para ajudar os outros, para ajudar em casa e para surpreenderem os pais com pequenas iniciativas.

Em síntese, a investigação realizada mostrou que podemos promover o desenvolvimento das forças de caráter e das virtudes, aumentando a competência dos alunos na sua prática nas situações do dia-a-dia, utilizando atividades intencionais, desafiantes e apelativas, que promovam o treino dessas forças, em contextos de aprendizagem favorecedores de um forte envolvimento e bem-estar. Desejamos que o fortalecimento destas forças permita aos alunos enfrentarem os desafios e as dificuldades inevitáveis que a vida lhes apresentará, com menos problemas psicológicos e com mais resiliência. (Park, 2004b; Peterson, Park, & Seligman, 2006).

Poderemos dizer, de uma forma geral, que após a aplicação do Programa, ficamos com alunos de alguma forma mais criativos, com prazer em explorar e descobrir; alunos mais corajosos, procurando fazer o que está certo e a não vacilar perante as ameaças; alunos mais íntegros, falando a verdade de forma genuína e sincera e assumindo a responsabilidade pelos seus sentimentos e ações; alunos com mais vitalidade, mostrando entusiasmo e energia na vida do dia-a-dia; alunos que se preocupam mais com os outros, evidenciando mais bondade e amor; alunos que aprenderam a perdoar e a dar uma segunda oportunidade; alunos que são agora mais prudentes e menos dados a excessos; alunos que são mais humildes, não procurando ser o centro das atenções, mas deixando que as suas realizações falem por si; alunos com maior sentido de humor, aprendendo a rir e a retirar prazer das coisas engraçadas que os rodeiam; alunos que acreditam que a vida lhes reserva coisas boas e que algo superior comanda as suas vidas.

Esperamos que se tenham tornado crianças mais felizes, que tenham aprendido a descobrir no seu dia-a-dia o que os fez felizes (*“o que me fez feliz hoje?”*), quando no início da intervenção, tinham dificuldade em enumerar, no final do dia *“três coisas boas que aconteceram”*. Por outro lado, sendo a *Gratidão*, a *Esperança* e a *Vitalidade* indicadores importantes do bem-estar, consistentemente relacionados com a satisfação com a vida e sobretudo com o *Amor* (definido como a capacidade de

trocar e manter relações estreitas com os outros, segundo Park & Peterson, 2006c; Park, Peterson, & Seligman, 2004), então acreditamos que poderão ser hoje alunos mais felizes, mais preocupados com os outros e mais agradecidos pela vida.

Esta intervenção teve impacto também nos professores envolvidos, pois pelo menos um, passados cinco anos, está a implementar com uma turma de alunos do 1.º algumas das atividades do Programa envolvendo a família, mas principalmente os pais. Tal evidencia o trabalho de complementaridade realizado por ambos (professora e pais), traduzido na prática das virtudes e das forças de caráter, que são reforçadas em casa e que multiplicam o trabalho realizado na turma, utilizando o *caderno da felicidade* como meio de troca de mensagens e de partilha daquilo que os tornou felizes em cada dia. Poderemos dizer que são iniciativas como esta que contribuem para tornar a escola num local de eleição, onde o bem-estar e o melhor de cada aluno é valorizado e promovido.

Todos queremos para os nossos filhos uma vida feliz e realizada. Essas metas são desejos humanos e direitos fundamentais. No entanto, com muita frequência desconhece-se como encontrar a felicidade e como construir uma vida com sentido, utilizando as atividades certas e da maneira certa. Talvez que a identificação e valorização das forças de caráter seja um bom lugar para começar. Todos temos pontos fortes “signature strengths” e essas forças precisam de ser reconhecidas, celebradas, fortalecidas e usadas (Park & Peterson, 2009).

## **Propostas para o Futuro**

Vimos que o treino intencional das virtudes e das forças de caráter, utilizando modelos teóricos oriundos da Psicologia Positiva, que procuram realçar o melhor da experiência humana, tem manifestado eficácia e promovido mudanças positivas, mas mais do que isso, tem estimulado a esperança de existirem escolas renovadas e fortalecidas, pela prática intencional de atividades orientadas para potenciar o melhor de cada aluno, valorizando-o e reforçando-o.

O propósito da intervenção que desenvolvemos procurou minorar a relevância dada ao passado e introduzir na escola elementos novos, transformadores, com a preocupação crescente da sua aplicabilidade aos contextos reais de vida e construir

uma intervenção centrada no melhor de cada aluno, potenciando as suas áreas de excelência. Para tal utilizamos rigor metodológico, com a preocupação de diferenciar as temáticas em estudo das abordagens *new age*, partindo de uma realidade objetiva e mensurável (Seligman, Steen, Park & Peterson, 2006).

A busca do sentido de continuidade, através destas novas formas de intervir nas instituições escolares e de práticas transformadoras e gerativas, num tempo de múltiplos desafios e mudanças é, na nossa perspetiva, a grande urgência da Psicologia da Educação.

Por outro lado, a introdução neste estudo, da Natureza e da Arte, como dimensões potenciadoras da prática das Virtudes e das Forças de Caráter e o equacionamento da reversibilidade desta interação, pelo facto de não ter sido estudado na sua forma integral, por razões metodológicas, deixou em aberto um campo de investigação ainda não explorado e que poderá evidenciar como a prática das virtudes e forças aumentará a qualidade e quantidade das interações com a Natureza e com a Arte.

É neste contexto que esperamos que profissionais interessados e empenhados em promover o bem-estar dos seus alunos e em criar ambientes ótimos de aprendizagem desenvolvam estudos nesta área, utilizando atividades desafiadoras e apelativas, onde a prática das virtudes e das forças de caráter possa ser o substrato da sua intervenção.

Será fundamental que a incidência destas intervenções em idades precoces seja reforçada, com investigações organizadas, passíveis de serem avaliadas e que possam mostrar as características, as metodologias e as práticas promotoras de estilos de educação e vida mais saudáveis. A investigação na infância constitui um campo vasto e em aberto, que precisa de ser reforçado (Park e Seligman, 2006b).

As escolas são *ambientes naturais* de intervenção da Psicologia Positiva e incluem contextos e pessoas (alunos, professores, assistentes operacionais) que poderão tornar-se elementos transformadores e atores de mudança, se o melhor de cada um for reconhecido, valorizado e encorajado, e se o melhor do passado for recuperado e enaltecido na construção do futuro (Marujo, Neto; Caetano & Riviero, 2007).

Assim, defendemos como expoentes de novas linhas de investigação e de intervenção psicológica: 1) o desenvolvimento de investigações que tenham como base a aplicação da Psicologia Positiva em contexto escolar, em idades precoces, através da experimentação dos processos e mecanismos que otimizem a excelência e o florescimento dos seres humanos; e 2) a criação/adaptação de instrumentos de medida adequados a esta população, partindo de realidades objetivas e mensuráveis.





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah, S., Thompson, S., Michaelson, J., Marks, N., & Steuer, N. (2009). *The (un)happy planet index: Why good lives don't have to cost the earth*. London: nef.
- Agência Municipal de Energia de Sintra (2011) “*Projeto Hortas Pedagógicas*”. Recuperado em agosto de 2013 de <http://hortaspedagogicas.blogspot.pt>
- Anderson, H. & Goolishian, H. (1988). Human systems as linguistic systems: preliminary and evolving ideas about the implications for clinical theory. *Family Process*, 27, 371-393.
- Andrews, T. (1996). *Sons sagrados – a importância do ritmo, da melodia e da harmonia na cura dos problemas físicos e espirituais*. São Paulo: Mandarim.
- Arnheim, R. (1989). *Thoughts on Art Education*. Los Angeles, Calif.: Getty Centre for Education in The Arts.
- Arweck, E., & Nesbitt, E. (2004). Living Values: an educational program - from initiative to uptake, *British Journal of Religious Education*, 26 (2), 133-149.
- Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: the crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 26-44.
- Balancho, M.L. F. (2010) *Felicidade de pessoas a viver em condições de pobreza: um estudo exploratório com beneficiários de rendimento social de inserção dos Açores*. Manuscrito não publicado. Lisboa: ISPA.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bardin, L. (2013) *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barnes, R (2002). *Teaching art to children*. London: Routledge/Falmer.
- Bartiaux, F. (2009). Between school, family and media: do the children carry energy-saving messages and practices? *ECEEE Summer Study*, 1897-1906. Recuperado em 23 de Agosto de 2013 de [http://www.ecee.org/library/conference\\_proceedings/ecee\\_Summer\\_Studies/2009/Panel\\_8/8.391/paper](http://www.ecee.org/library/conference_proceedings/ecee_Summer_Studies/2009/Panel_8/8.391/paper).

- Bason, M. & Frase, L. (2004). Creating optimal work environments: exploring teacher flow experiences. *Mentoring and Tutoring*, 12, 241-258.
- Bassi, M., & DelleFave, A. (2004). Adolescence and the changing context of optimal experience in time: Italy-1986-2000. *Journal of Happiness Studies*, 5, 155-179.
- Batson, C. D., Ahmad, N., Lishner, D. A., & Tsang (2002). Empathy and altruism. In C.R. Snyder & S. Lopez (Eds.). *Handbook of Positive Psychology*, (pp. 485-498). New York : Oxford University Press.
- Baumrind, D. (1998). Reflections on character and competence. In A. Colby, J. James, & D. Hart (Eds.), *Competence and character through life*, (pp.1-28). Chicago: The University of Chicago Press.
- Benson, P. L., Leffert, N., Scales, P. C., & Blyth, D. A. (1998). Beyond the “village” rhetoric: creating healthy communities for children and adolescents. *Applied Developmental Science*, 2, 138-198.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M.C. (2004). Research-based character education. *The Annals of American Academy of Political and Social Science*, 591 (1), 72-85.
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends’ influence on adolescents’ adjustment to school. *Child Development*, 66, 1312-1329.
- Best, D. (1992) *The rationality of feeling: understanding the arts in education*. London: Falmer Press.
- Boff, L. (2008). *Saber cuidar: ética do homem – compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes.
- Bolte, A., Goschke, T. & Kuhl, J. (2003). Emotion and intuition: Effects of positive and negative mood on implicit judgments of semantic coherence, *Psychological Science*, 14, 416-421.
- Boman, P., Furlong, M., Shochet, I., Lillies, E., & Jones, C. (2009). Optimism and the School Context. In R. Gilman, S. Huebner, M. Furlong (Eds.), *The Handbook of Positive Psychology in Schools*, (pp.51-64). New York: Routledge.
- Boman, P., Smith, C., & Curtis, D. (2003). Effects of pessimism and explanatory style on the development of anger in children. *School Psychology International*, 24, 80-94.

Boman, P., & Yates, R. (2001). Optimism, hostility, and adjustment in the first- year of high school. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 401-411.

Boniwell, I., & Ryan, L. (2012). *Personal well-being lessons for secondary schools: positive psychology in action for 11 to 14 year olds*. New York: Open University Press, McGraw-Hill Education.

Bono, G., & Froh, J. (2009). Gratitude in school: benefits to students and schools. In R. Gilman, S. Huebner, M. Furlong (Eds.), *The Handbook of Positive Psychology in Schools*, (pp. 77-88). New York: Routledge.

Botvin, G. J., Baker, E., Dusenbury, L., Botvin, E. M., & Diaz, T. (1995). Long-term follow-up results of a randomized drug abuse prevention trial in a with middle-class population. *Journal of the American Medical Association*, 273, 1106-1112.

Boulding, E. & Boulding, K. (1994). *The Future: images and processes*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Brandstadter, J. (1998). Action Perspectives in human development. In R.M. Lerner (Ed.). *Handbook of child psychology*, 1, 807-863. New York: Wiley.

Brickman, P. & Campbell, D. T. (1971) Hedonic relativism and the good society. in: M.H Appley (Ed). *Adaptation-Level Theory: A symposium*, 287-302. New York: Academic Press.

Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychology*, 18, 200-215.

Cacioppo, J., Gardner, W., & Berntson, G. (1999). The affect system has parallel and integrative processing components: Form follows function. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 839-855.

Câmara Municipal de Cascais (2010). *Hortas de Cascais*. Recuperado em agosto de 2013 de <http://hortasdecascais.org/conteudo.php?m=1>

Câmara Municipal de Oeiras (2011). *PEA Programa de Educação Ambiental*. Departamento de Ambiente e Equipamento - Núcleo de Sensibilização e Promoção Ambiental / Departamento de Educação, CMO.

Camargo, L. (1991). *Mancha*. São Paulo: Moderna.

Cameron, K. S., Dutton, J. E., & Quin, R. E. (Eds.). (2003). *Positive organizational scholarship: foundations of a new discipline*. San Francisco: Berrett- Koehler.

Canadian Institute of Wellbeing (2009). How are Canadians *REALLY* doing? *First report of the Institute of Wellbeing*. Retirado em maio 2013 de <http://www.ciw.ca/en/ResourcesAndDiscussion/Reports.aspx>

Capra, F. (1987). *O Ponto de Mutação*. São Paulo: Cultrix.

Capra, F, Stone, K., & Barlow, Z. (orgs.) (2006). *Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável*. São Paulo: Editora Cultrix.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11, 302-306.

Carver, C. S., & Scheier, M.F. (2002). Optimism. In C.R. Snyder, & S. Lopez, (Eds), *Handbook of Positive Psychology*, (pp.231-243). New York : Oxford University Press.

Cassell, E. J. (2002). Compassion. In C.R. Snyder, & S. Lopez, (Eds), *Handbook of Positive Psychology*, (pp. 434-458). New York : Oxford University Press.

Catterall, J., & Peppler, K. (2007). Learning in the visual arts and worldviews of young children. *Cambridge Journal of Education*, 37 (4), 543-560.

Centro de Monitorização e Interpretação Ambiental (2013) *Hortas Pedagógicas nas escolas de Viana da Castelo*. Recuperado em agosto de 2013 de: [http://www.cmia-viana-castelo.pt/index.php?option=com\\_content&task=view&id=307&Itemid=120](http://www.cmia-viana-castelo.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=307&Itemid=120)

Chapman, L. (1978). *Approaches to art education*. New York: Harcourt Brace Jovanich.

Cillessen, A. N., & Rose, A. J. (2005). Understanding popularity in the peer system. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 102-105.

Complexo de Educação Ambiental da Quinta da Gruta (2013). *Hortas Pedagógicas da Quinta da Gruta*. CMM. Recuperado em agosto de 2013 de <http://ambiente.maiadigital.pt/ambiente/biodiversidade-e/projectos/hortas-pedagogicas-da-quinta-da-gruta/view>

Conoley, C., & Conoley, J. (2009). Positive psychology for educators. In R. Gilman, E. Huebner, & M. Furlong. (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools*, (pp. 463-476). New York: Routledge.

Conduct Problems Prevention Research Group (2002). The implementation of the Fast Track Program: An example of a large-scale prevention science efficacy trial. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30,1-18.

Cooperrider, D.L. (2004). *Introduction to Advances in Appreciative Inquiry\_ Constructive Discourse and Human Organization*. Vol. 1 Oxford: Elsevier Science.

Cooperrider, D. L., & Whitney, D. (2000). A positive revolution in change: appreciative inquiry. In D. L. Cooperrider, P. F. Sorenson, D. Whitney, & T. F. Yeager, (Eds.), *Appreciative Inquiry*, (pp. 3-28). Champaign, IL: Stipes Publishing.

Cooperrider, D. L., & Whitney, D. (2005). *Appreciative inquiry: a positive revolution in change*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

Corno, L., & Mandinach, E. B. (1983). The role of cognitive engagement: in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18, 88-108.

Cox, M. (1992). *Children's drawings*. London: Penguin

Cripe, F.F. (1986) Rock music as therapy for children with attention deficit disorder: an exploratory study, *Journal of Music Therapy*, 23, 30–37.

Crnec, R., Wilson, J., & Prior, M. (2006). The cognitive and academic benefits of music to children: facts and fiction. *Education Psychology*, 26 (4), 579-594.

Csikszentmihalyi, M. (1985). Emergent motivation and evolution of the self. *Advances in Motivation and Achievement*, 4, 93-119.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: HarperPerennial.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity*. New York: HarperCollins.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow*. New York: Basic.

Csikszentmihalyi, M. (2009). The Promise of positive psychology. *Psihologijske Teme /Psychological Topics*, 18(2), 203-211.

Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. (Eds). (1988). *Optimal experience*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. S. (2006). *A life worth living: contributions to positive psychology*, 3-14. New York: Oxford University Press.

Csikszentmihalyi, M., & LeFreve, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal and Social Psychology*, 56, 815-822.

Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (1989). The dynamics of intrinsic motivation: A study of adolescents. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: goals and cognitions*, 45-71. New York: Academic Press.

Csikszentmihalyi, M., & Rathunde, K. (1993). The measurement of flow in everyday life. *Nebraska Symposium on Motivation*, 40, 57-97.

Csikszentmihalyi, M., & Rathunde, K. (1998). The development of the person: an experiential perspective on the ontogenesis of psychological complexity. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology*, (pp. 635-685). New York: Wiley.

Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M., & Robinson, R. (1990). *The art of seeing*. Malibu, CA: J. Paul Getty Museum and Getty Center for Education in the Arts.

Csikszentmihalyi, M., & Schneider, B. (2000). *Becoming adult: how teenagers prepare for the world of work*. New York: Basic Books.

Csikszentmihalyi, M., & Shernoff (2009). Flow in schools: cultivating engaged learners and optimal learning environments. In R. Gilman, S. Huebner, M. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools*, (pp. 131-145). New York: Routledge.

Dahlsgaard, K., Peterson, C., & Seligman, M. (2005). Shared virtue: the convergence of valued human strengths across culture and history. *Review of General Psychology*, 9, 209-213.

Damon, W. (1988). *The moral child: nurturing children's natural moral growth*. New York: Free Press.

Danner, D., Snowdon, D., & Friesen, W. (2001). Positive emotions in early life and longevity : findings from the nun study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (5), 804-813.

Davidson, L., & Demaray, M. (2007). Social support as a moderator between victimization and internalizing-externalizing distress from bullying. *School Psychology Review*, 36, 383-405.

Davidson, K. W., Mostofsky, E. & Whang, W. (2010). Don't worry, be happy: Positive affect and reduced 10-year incident coronary heart disease: The Canadian Nova Scotia Health Survey. *European Heart Journal* 31(9),1065-70.

Davis, J. (1997). Drawings demise : U-shaped development in graphic symbolisation. *Studies in Art Education*, 38, 132-157.

Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum Publishing Co.

Delors, J., Al-Mufti, Amagi, I, Carneiro, R., Chung, F.; Geremek, B. et al. (1996). *Educação um tesouro a descobrir : relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Unesco/Edições Asa.

Diener, E. (2009a). Introduction - the science of well-being: revised and theoretical articles by Ed Diener. In E. Diener (Ed.), *The Science of Well-being: The collected works of Ed Diener*, (pp.1-10). Social Indicators Research Series, 37. New York: Springer.

Diener, E. (2009b). Subjective well-being. In E. Diener (Ed.), *The Science of Well-being: The collected works of Ed Diener*, (pp.11-58). Social Indicators Research Series, 37. New York: Springer.

Diener, E. & Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness: Unlocking the mysteries of psychological wealth*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Diener, E., & Chan, M. (2011). Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3, pp.1-43.

Diener, E., & Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science*, 7, pp.181-185.

Diener, E., & Lucas, R. E. (2000). Subjective emotional well-being. In M. Lewis & J.M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions*, (pp.325-337). New York: Guilford Press.

Diener, E., Lucas, R.E., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: the science of happiness and life satisfaction. In C.R. Snyder & S. Lopez (Eds.). *Handbook of Positive Psychology*, (pp.63-73).Oxford: University Press.

Diener, E., Lucas, R.E. & Scollon, C.N. (2009). Beyond the hedonic treadmill: revising the adaptation theory of well-being. In E. Diener (Ed.). *The Science of Well-Being: The*

*Collected Works of Ed Diener*. Social Indicators Research Series. Vol. 37, Netherlands: Springer.

Diener, E., & Seligman, M. (2002). Very Happy People. *Psychological Science* 13, 81-84.

Diener, E., & Seligman, M. (2004). Beyond money: Toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest*, 51-31.

Diener, E., & Seligman, M. (2009). Toward an economy of well-being. In E. Diener (Ed.), *The Science of Well-being: The collected Works of Ed Diener* (pp. 201-266). Social Indicators Research Series, 37. New York: Springer.

Diener, E., Suh, E., Lucas, R., & Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.

Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2006). *Educação para a Cidadania - Guião de Educação para a Sustentabilidade Carta da Terra*. Lisboa: Ministério da Educação

DR (2007b) Resolução do Conselho de Ministros nº109/2007. *Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável. ENDS 2015 e Plano de Aplicação*. Diário da República, 1ª série, nº159 de 20 de agosto de 2007.

DR (2012b) Decreto-Lei nº139/2012. *Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário*. Diário da República, 1ª série, nº129 de 5 de julho de 2012.

Eades, J. M. (2008). *Celebrating strenghts-based schools*. Coventry, UK: CAPP Press.

Eisner, E. (1997). The roots of art in schools: an historical view from a contemporary perspective. In E. W Eisner & M. D. Day (Eds.) *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp.29-63). Reston, Virginia: National Art Education Association.

Eisner, E. (2002). Estrutura e mágica no ensino de arte. In A. M. BARBOSA (org). *Arte educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez.



- Emmons, R. (2003). Acts of gratitude in organizations. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.). *Positive organizational scholarship*, (pp. 81-93). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Emmons, R. (2004). *The psychology of gratitude: an introduction*. New York: Oxford University Press.
- Emmons, R., & Crumpler, C. (2000). Gratitude as human strength: Appraising the evidence. *Journal of Social and Clinical Psychology* 19, 849-857.
- Emmons, R., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An empirical investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 377-389.
- Emmons, R., & Shelton, C. M. (2002). Gratitude and science of positive psychology. In C. R. Snyder & S. Lopez (Eds.). *Handbook of Positive Psychology*, (pp.459-471). New York : Oxford University Press.
- Endrick, S., & Endrick, C. (2002). Love. In C.R. Snyder & S. Lopez (Eds.). *Handbook of Positive Psychology*, (pp.472-484). New York : Oxford University Press.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. (2nd ed.) New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed*. New York: Norton.
- Estrada, C.A., Isen, A.M. & Young, M. J. (1994). Positive affect improves creative problem solving and influences reported source of practice satisfaction in physicians, *Motivation and Emotion*, 18, 285–299.
- Faria, R. L. (2004). *ABC das coisas mágicas*. Porto: ASA Editores S.A.
- Fetter, I., Müller, J. & Silva, C. (2006). Horta escolar: teoria e prática para uma vida saudável: educação ambiental na escola estadual João Mosmann/Parobe/RS. *Revista Brasileira de Agroecologia*, Vol. 1 (1), 1053-1055.
- Forgeard, M. J. C., Jayawickreme, E., Kern, M. & Seligman, M. E. P. (2011). Doing the right thing: Measuring wellbeing for public policy. *International Journal of Wellbeing*, 1(1), 79 -106.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300-319.

Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*. Vol.3 (1), artigo 0001a. Recuperado em maio de 2013 de [http://www.unc.edu/peplab/publications/Fredrickson\\_2000\\_Prev&Trmt.pdf](http://www.unc.edu/peplab/publications/Fredrickson_2000_Prev&Trmt.pdf)

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.

Fredrickson, B. L. (2002). Positive emotions. In C.R. Snyder, & S. Lopez (Eds.). *Handbook of Positive Psychology*, (pp.120–134). New York : Oxford University Press.

Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions. The emerging science of positive psychology is coming to understand why it's good to feel good. *American Scientist*, 91, 330-335.

Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions: Biological Sciences (The Royal Society of London)* 359, 1367-1377.

Fredrickson, B. L. (2009). *Positivity: groundbreaking research reveals how to embrace the hidden strength of positive emotions, overcome negativity, and thrive*. New York: Crown.

Fredrickson, B., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*, 19, 313-332.

Fredrickson, B., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 12, 191-220.

Fredrickson, B., & Losada, M. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, 60 (7), 678-686.

Fredrickson, B., Cohn, M. A.; Coffey, K. A.; Finkel, S. M.; & Pek, J. (2008). Open hearts build lives: Positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 95(5), 1045-1062.

Freire, I. S. (2011). *A música como promotora do bem-estar psicológico na adolescência*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, Lisboa.

- Freitas, J. S. & Salema, M. H. (2012). A escola e a cidadania global em S. Gonçalves e F. Sousa (Org.). *Escola e Comunidade laboratórios de cidadania global*, (pp.111-123). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Froh, J. (2007). A lesson in thanks. *Greater Good*, 4 (1), 23.
- Froh, J., Sefick, W., & Emmons, A. (2008). Counting blessings in early adolescents: an experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology*, 46, 213-233.
- Froh, J., Yurkewicz, D., & Kshdan, B. (2009). Gratitude and subjective well-being in early adolescence: examining gender differences. *Journal of Adolescence*, 32 (3), 633-650.
- Gaynor, M. L. (2002) *Sons que curam*. São Paulo. Editora Cultrix.
- Gergen, J. & Gergen, M. (2005). *Social construction: entering the dialog*. Ohio: Taos Institute Publications.
- Getzels, J. W., & Csikszentmihalyi, M. (1976). *The creative vision*. New York: Wiley.
- Giacalone, R. A., & Jurkiewicz, C. L. (2003). Right from wrong: the influence of spirituality on perceptions of unethical business activities. *Journal of Business Ethics*, 46 (1), 230-252.
- Gibson, R. (2003). Learning to be an art educator: student teachers' attitudes to art and art education. *Journal of Art e Design*, 22 (1), 111-120.
- Gibson, R. (2008). Primary-age children's attitudes to art, art making and art education. *International Journal of Education through Art* 4 (2), 177-191.
- Gibson, R., & Anderson, M. (2008). Touching the void: arts education research in Australia, *Asia Pacific Journal of Education*, 28 (1), 103-112.
- Gillham, J. E., Jaycox, L. H., Reivich, K. J., Seligman, M. E. P., & Silver, T. (1990). *The Penn Resiliency Program*. Unpublished manual, University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Gilman, R., Huebner, E., & Furlong, M. (2009). A conceptual model for research in Positive Psychology in Children and Youth. In R. Gilman, S. Huebner, M. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge.
- Glaser, G. & Strauss, L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.

Goleman, D. (2005). Emoções Destrutivas e como dominá-las : Um diálogo científico com o Dalai Lama. (2a ed.). Lisboa : Temas e Debates. (Obra original publicada em 2003).

Goleman, D. & Gurin, J. (1997). *Equilíbrio mente e corpo*. São Paulo: Editora Atlas.

Gomes, M (2012). *Educação para o Desenvolvimento Sustentável no contexto da Década: Discursos e práticas no Ensino Básico*. Tese de doutoramento, manuscrito não publicado, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Universidade de Lisboa, Lisboa.

Gosch, E., Flannery-Schroeder, Mauro, C., & Compton, S. (2006). Principles of cognitive-behavioural therapy for anxiety disorders in children. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 20 (3), 247-262.

Gotman, J. M. (1994). *What predicts divorce: the relationship between marital process and marital outcomes*. New York: Lawrence Erlbaum.

Grant, A.M., Green, L. S., & Rynsaardt, J. (2010). Developmental Coaching for High School Teachers: Executive Coaching Goes to School. *Consulting Psychology Journal: Practice & Research*, 62(3), 151-168.

Green, L.S., Grant, A.M. & Rynsaardt, J. (2007). Evidence-based life coaching for senior high school students: Building hardiness and hope. *International Coaching Psychology Review*, 2(1), 24-32.

Greenberger, E.; Josselson, R.; Knerr, C.; & Knerr, B. (1975). The measurement and structure of psychosocial maturity. *Journal of Youth and Adolescence*, 4, 127-143.

Hallam, S., Gupta, M., & Lee, H. (2007). An analysis of the presentation of art in the British primary school curriculum and its implications for teaching. *International Journal of Art and Design Education*, 2 (26), 206–14.

Hallam, S., Gupta, M., & Lee, H. (2008). An exploration of primary school teacher's understanding of art and the place of art in the primary school curriculum. *The Curriculum Journal*, 19 (4), 269-281.

Hallan, S. & Price, J. (1998). Can the use of background music improve the behavior and academic performance of children with emotional and behavioural difficulties? *British Journal of Special Education*, 25 (2), 87-90.

- Hallan, S., Price, J., & Katsarou, G. (2002). The effects of background music on primary school pupils' task performance. *Educational Studies* 28 (2), 111-122.
- Hargreaves, D. (1989). *Children and the arts*. New York: Oxford University Press.
- Hargreaves, J., Comber, C., & Colley, A. (1995). Effects of age, gender, and training on musical preferences of British secondary school students. *Journal of Research in Music Education*, 43, 242-250.
- Hargreaves, J., & North, C. (1977a). *The developement of musical preference across the life span*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago IL.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their development significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112, 64-105.
- Hawley, D. R. & DeHann, L. (1996). Toward a definition of family resilience: integrating life span and family perspectives. *Family Process*, 35, 283-298.
- Henderson, A., & Map, K. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Herne, S. (2000). Breadth and balance: the impact of the national literacy and numeracy strategies on art in the primary school. *The International Journal of Art et Design Education*, 19 (2), 217-223.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60, 549-571.
- Hopkins C, McKeown R (2002) Education for sustainable development: An international perspective. In Tilbury D, Stevenson R, Fien J, Schereuder D. (Eds.) *Education and Sustainability: Responding to the Global Challenge*. Commission on Education and Communication, IUCN, Gland, Switzerland and Cambridge, UK, 13-24.
- Howard, P. (2011). Who will teach the teachers? In K. Bartels, & K. Parker (Eds.), *Teaching sustainability, teaching sustainably* (pp.149-157). Virginia: Stylus Publishing.

- Huebner, E.S., Suldo, S. M., Smith, L.C. & McKnight, C.G. (2004). Life Satisfaction in Children and Youth: Empirical Foundations and Implications for School Psychologists. *Psychology in the Schools*, 41(1), 81-93.
- Hupert, F. A. (2006). Positive mental health in individuals and populations. In F.A. Huppert, N. Baylis, B. & Keverne. *The science of well-being*, (pp. 307-339). Oxford : Oxford University Press (2nd Edition).
- Huppert, F. A. & So, T. C. (2009). What percentage of people in Europe are flourishing and what characterizes them? *The Well-being Institute*, FAH TS OECD Briefing document, (pp. 1-7), Cambridge University.
- Isen, A.M., Daubman, K.A. & Nowicki, G.P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1122–1131.
- Ives, S. (1984) The development of expressivity in drawing. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 152-159.
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jáuregui, E., & Fernández, S.J.(2008). *Alta diversión: los beneficios del humor en el trabajo*. Barcelona: Alienta.
- Jenson,W. R., Olympia, D., Farley, M., & Clark, E. (2004). Positive psychology and externalizing students in a sea of negativity. *Psychology in the Schools*, 41, 67-79.
- Jolley, P., Fenn, K., & Jones, L. (2004). The development of children's expressive drawing. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 545-567.
- Kahneman, D. (1999). Objective happiness. In D. Kahneman, E. Diener & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: Foundations of hedonic psychology*, (pp. 3-25). New York: Russell Sage Foundation Press.
- Kasser, T. (2006). Materialism and its alternatives. In M. Csikszentmihalyi, & I. Csikszentmihalyi (Eds.), *A life worth living: Contributions to positive psychology*, pp. 200-214. Toronto: Oxford University Press.
- Kaufman, J., & Beghetto, R. (2009). Creativity in the schools: rapidly development area of positive psychology. In R. Gilman, S. Huebner, M. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools*, (pp.175-188). New York: Routledge.
- Kaufman, J., & Sternberg, R. J. (2007). Resource review: Creativity. *Change*, 39, 55-58.

Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues* (pp.31-53). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Kuhl, J. (1983). Emotion, cognition, and motivation: II. The functional significance of emotions in perception, memory, problem-solving, and overt action, *Sprache & Kognition*, 2, 228–253.

Kuhl, J. (2000) A functional-design approach to motivation and self-regulation: the dynamics of personality systems interactions. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds), *Handbook of self-regulation*, pp. 111–169. San Diego: Academic Press.

Lamont, A., Hargreaves, J., Marshall, A., & Tarrant, M. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, 20, 229-241.

Larrauri, B.G. (2006). *Programa para mejorar el sentido del humor: porque la vida com buen humor merece la pena*. Madrid: Ediciones Piramide.

Layard, R. (2005). *Happiness: Lessons from a new science*. New York: Penguin.

Lefcourt, H. M. (2002). Humor. In C.R. Snyder & S. Lopez (Eds.). *Handbook of Positive Psychology*, 619-631. Oxford: University Press.

Leff, S., Power, T., Costigan, T. & Manz, P. (2003). Assessing the climate of playground and lunchroom: Implications for bullying prevention programming. *School Psychology Review*, 32, 431-444.

Lohaus, A., & Klein-Hebling, J. (2000) Coping in Childhood: A comparative Evaluation of Different Relaxation Techniques. *Anxiety, Stress, and Coping*, 13, 187-211.

Loker, T. (2009). *Character strengths and virtues of young internationally adopted Chinese children: A longitudinal study from preschool to school age*. Graduate School Theses and Dissertations. Retirado em maio de 2013 de <http://scholarcommons.usf.edu/etd/2069>

López F., Carpintero E., Del Campo A., Soriano S. & Lázaro S.(2008). Programa de promoción del desarrollo personal y social: la prevención del malestar y la violència. In C. Vázquez & G. Hervás, (Eds). *Psicologia Positiva Aplicada*, (pp. 263-282). Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Lopez, S., Rose, S., Robinson, C., Marques, S., & Ribeiro, J. (2009). Measuring and Promoting Hope in Schoolchildren. In R. Gilman, S. Huebner, M. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools*, (pp.37-50). New York: Routledge.
- Lourenço, N. M. (2009). E realizamos o sonho... Em *Click da Mudança: Refletir o Passado- Perspetivar o Futuro*, (pp.76-77). Governo dos Açores.
- Luehrman, M. (2002). Art experiences and attitudes toward education. *Studies in Art Education*, 43 (3), 197-218.
- Schmidt, L. (2012). Ensaio para a aplicação da Década EDS em Portugal. In Conselho Nacional da Educação (Ed.). *Educação para o Desenvolvimento Sustentável (Atas do Seminário realizado no CNE em 4 de Março de 2011 e de Audição realizada em 20 de Junho de 2011)*, 57-75.
- Luthur, S. S. (Ed.). (2003). *Resilience and vulnerability: adaptation in the context of childhood adversities*. New York: Cambridge University Press.
- Lykken, D. & Tellegen, A. (1996). Happiness Is a Stochastic Phenomenon. *Psychological Science*, 7 (3), 186-189.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131 (6), 803-855.
- Magnusson, D., & Sattin, M. (1998). Person-context interaction theories. In R.M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, 1, (pp. 685-759). New York: Wiley.
- Marks, N., Abdallah S., Simms, A., & Thompson, S. (2006). *The (un)happy planet index: An index of human well-being and ecological impact*. London: nef.
- Marques, S., Ribeiro, J. & Lopez, S. (2010). Avaliação da Escala de Esperança para Crianças em adolescentes. In *Psicologia, Saúde e Doenças*, 11, supl.1, 227-227.
- Maroco J. (2007). *Análise Estatística com utilização do SPSS* (3º edição). Edições Sílabo.
- Marujo, H. (2008a). A urgência de uma educação positiva, igualitária e libertadora: um desafio social. *Caminhos*, 6, 2-9. Ponta Delgada: Instituto de Ação Social.
- Marujo, H (2009). A história como fonte de sentido... Em *Click da Mudança: Refletir o Passado- Perspetivar o Futuro*, (pp.8-9). Governo dos Açores.



- Marujo, H. (2010) Aplicações práticas da Psicologia Positiva em contexto escolar: convite ao hibridismo empírico-conceitual. In J. Ferreira (Ed.), *A Intervenção Psicológica em Problemas de Educação e de Desenvolvimento Humano*, (pp. 157-174). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Marujo, H. (2011). Felicidade com humanidade. *Hospitalidade. Revista da Província Portuguesa da Ordem Hospitaleira de S. João de Deus*, 292, p. 29.
- Marujo, H. (2012). *Educar Positivamente*. Texto manuscrito não publicado.
- Marujo, H., & Neto, L. (2001) *Otimismo e inteligência emocional*. Editorial Presença: Lisboa.
- Marujo, H., & Neto, L. (2004) *Otimismo e esperança na educação*. Editorial Presença: Lisboa.
- Marujo, H. & Neto, L. (2008). Programa VIP: hacia una psicologia positiva aplicada. In C. Vázquez & G. Hervás, (Eds). *Psicologia Positiva Aplicada*, pp. 312-336. Bilbao: Desclée de Brower.
- Marujo, H. & Neto, L. (2010). Psicologia comunitária positiva: um exemplo de integração paradigmática com populações de pobreza. *Análise Psicológica*, 28, (3), 517-525.
- Marujo, H. & Neto, L. (2011). Psicologia Positiva. In M. Lopes, P. Palma, R. Bártolo-Ribeiro, & M.Cunha (Coords.), *Psicologia Aplicada*, (pp. 431-450). Lisboa: Editora RH.
- Marujo, H. & Neto, L. M. (no prelo). *Positive Nations and communities. A qualitative and cultural sensitive perspective*: Springer
- Marujo, H., Neto, L., Caetano, A., & Rivero, C. (2007). Revolução positiva: psicologia positiva e práticas apreciativas em contextos organizacionais. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 13 (1), 15-136.
- McAdams, D. P. (1990). *The person*. San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich.
- McCombs, B., & Lauer, P. (2002). *PASS passes the learner-centered test*. Aurora. CO: Mid-continent Regional Educational Laboratory.
- McCullough, M., Tsang, J., & Emmons, R. (2002). The grateful disposition: a conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology* 82, 112-127.
- McEwen, B. (1998). Stress, adaptation, and disease: allostasis and allostatic load. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 840, 33-44.

- Meekums, B. (2008). Developing literacy through individual dance movement therapy : a pilot study. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13 (2), 95-110.
- Meyer, A., Farrell, A., Northup, W., Kung, E., & Plybon, L. (2000). *Promoting non-violence in early adolescence*. New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Montessori, M. (1967). *The absorbente mind*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Morais, N. A., & Koller, S. H. (2004). Abordagem ecológica do desenvolvimento humano, psicologia positiva e resiliência: ênfase em saúde. In S. H. Koller (Org.), *A ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil*, pp. 91-108. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Moran, D., & Wackernagel, M. (2012). Measuring sustainability. In J. Murray, G. Cawthorne, C. Dey, & C. Andrew (Eds.), *Enough for all forever*, (pp. 27-35). Illinois: Common Ground Publishing.
- Morgado, F. S. (2008) *A horta escolar na educação ambiental e alimentar: Experiência do Projeto Horta Viva nas Escolas Municipais de Florianópolis*. Monografia (Graduação em Agronomia) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Morin, E. (2000). *Ciência com Consciência*. (4a ed.). Rio de Janeiro : Bertrand Brasil.
- Morrison, W., & Morrison, P. (2010). *Schools as a setting for promoting positive mental health: Better practices and perspectives*. Recuperado em maio de 2013 de <http://www.icsh-cces.ca/index.php/resources>.
- Myers, G. & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6, 10-19.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*, (pp.89-105). New York: Oxford University Press.
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among U.S. youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Nastasi, B. K., Varjas, K., Sarkar, S., & Jayasena, A. (1998). Participatory model of mental health programming: lessons learned from work in a developing country. *School Psychology Review*, 27, 260-276.

Nastasi, B. K. Moore, R., & Varjas, K, 2004. *School-based mental health services: Creating comprehensive and culturally specific programs*. Washington, DC: American Psychological Association.

Neto, L. M., & Marujo H. (2007). Propostas estratégicas de psicologia positiva para a prevenção e regulação do stress. *Análise Psicológica*, 4 (25), 585-593.

Neto, L. M., Marujo, H. & Perloiro, F. (1999). *Educar para o otimismo. Guia para professores e pais*. Lisboa: Editorial Presença.

Norlander, T., Moas, L., & Archer, T. (2004) Noise and stress in primary and secondary school children: noise reduction and increased concentration ability through a short but regular exercise and relaxation program. *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (1), 91-99.

North J, C., Hargreaves, J., & O'Neill, A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Education Psychology*, 70, 255-272.

Nussbaum, M. C. (1995) *Poetic Justice*. Boston: Beacon Press.

O'Brien, C. (2010a). Sustainability, happiness and education. *Journal of Sustainability Education* 1. Recuperado em abril de 2013

<http://www.jsedimensions.org/wordpress/content/2010/04/>

O'Brien, C. (2010b). *Sustainable happiness and health education: Teacher's guide*. Recuperado em abril de 2013 de <http://www.sustainablehappiness.ca/for-educators/>

O'Brien, C. (2012). Sustainable Happiness and Well-Being: Future Directions for Positive Psychology. *Psychology*, 3, 1196-1201.

O'Donnell, J., Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Abbott, R. D., & Day, L. E. (1995). Preventing school failure, drug use, and delinquency among low-income children: Long-term intervention in elementary schools. *American Journal of Orthopsychiatry*, 65, 87-100.

Okeson, J. P. (2000) *Tratamento das desordens temporomandibulares e oclusão*. São Paulo: Artes Médicas.

Oliveira, B. (org.) (2004). *Alternativas emancipatórias em currículo*. São Paulo: Cortex Editora.

Oliveira, I. (2012). *Viva o Reino da Terra*. Rio de Janeiro: Editora Prumo.

- Oliveira, M. Pimentel, L. Vieira, J. Silveirinha, M. C., & Varregoso, I. (2012). Educação para a cidadania activa: Causas ambientais, comportamentos sociais, em S. Gonçalves e F. Sousa (Org.). *Escola e Comunidade laboratórios de cidadania global*, (pp.111-123). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Otake, K., Shimai, S., Tanaka-Matsumi, J., Otsui, K. & Fredrickson, B. (2006). Happy people become happier through kindness: A Counting Kindness Intervention. *Journal of Happiness Studies*, 7, 361-375.
- Pais-Ribeiro, J. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Pajares, F. (2009). Toward a positive psychology of academic motivation: the role of self-efficacy beliefs. In R. Gilman, S. Huebner, M. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools*, (pp.149-160). New York: Routledge.
- Pargament, K. I., & Mahoney, A. (2002). Spirituality: discovering and conserving the sacred. In C.R. Snyder & S. Lopez (Eds.). *Handbook of Positive Psychology*, (pp.646-659). Oxford: University Press.
- Park, N. (2004a). Character strengths and positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 40-54.
- Park, N. (2004b). The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 25-39.
- Park, N., & Peterson, C. (2006a). Moral competence and character strengths among adolescents: the development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of Adolescence*, 29, 891-910.
- Park, N., & Peterson, C. (2006b). Character strengths and happiness among young children: content analysis of parental descriptions. *Journal of Happiness Studies*, 7, 323-341.
- Park, N., & Peterson, C. (2006c). Methodological issues in positive psychology and the assessment of character strengths. In A. D. Ong & M. Van Dulmen (Eds.), *Handbook of methods in positive psychology*, (pp. 292-305). New York: Oxford University Press.
- Park, N., & Peterson, C. (2007). *Strengths of character and academic achievement*. Unpublished manuscript. University of Rhode Island, Kingston.

- Park, N., & Peterson, C. (2008). The cultivation of character strengths. In M. Ferrari & G. Poworowski (eds.), *Teaching for wisdom*, (pp. 57-75). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Park, N., & Peterson, C. (2009). Strengths of character in schools. In R. Gilman, S. Huebner, M. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 65-76). New York: Routledge.
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. (2004a). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 603-619.
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. (2004b). *Strengths of character and well-being among youth*. Unpublished data. University of Rhode Island, Kingston.
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. (2006). Character strengths in fifty-four nations and the fifty US states. *Journal of Positive Psychology*, 1, 118-129.
- Passmore, J., & Hain, D. (2005). Appreciative Inquiry: positive psychology for organisational change. *Selection and Development Review*, 21 (5), Patton, M.Q. (1980). Qualitative evaluations and research methods. Newbury Park, CA: Sage.
- Peretz, I. (2001). Listen to the brain: A biological perspective on musical emotions. In P. Juslin, & J. Sloboda (Eds.), *Music and emotion: Theory and research*, (pp. 105-134). New York: Oxford University Press.
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Peterson, C., & Park, N. (2003). Positive psychology as the evenhanded positive psychologist views it. *Psychological Inquiry*, 14, 141-146.
- Peterson C. & Seligman, M., (2004). *Character strengths and virtues*. New York: Oxford University Press.
- Peterson, C., Seligman, M., & Vailant, G. (1988). Pessimistic explanatory style is a risk factor for physical illness: A thirty-five year longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 23-27.
- Piaget, J. (1974). *A epistemologia genética e a pesquisa psicológica*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos.

- Pondé, G.F. (1986). Poesia para crianças: a mágica da eterna infância. In S. S. Khedé (Org.). *Literatura Infanto-Juvenil: Um gênero polêmico*, (pp. 92-103). Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Power, T. (2007). Editorial Note: The context of peer victimization. *School Psychology Review*, 36, 343-344.
- Radocy R., & Boyle D. (1979) *Psychological foundations of musical behavior*. Springfield: Charles C. Thomas Publisher.
- Rathund, K. (1993). Undivided interest and the growth of talent: a longitudinal study of adolescents. *Journal of Youth Adolescence*, 22, 385-405.
- Renninger, K. A., Hidi, S., & Krapp (1992). *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rey, R. A., Valero, A.P., Paniello, S. H. & Monge, M. S. (2011). Aulas Felices. *Revista Amazônica*, 6 (1), 62-87.
- Ribeiro, C. (1993). Educação e arte. *Revista Portuguesa de Educação*, 6 (1), pp. 103-108.
- Rowe, G., Hirsh, J.B., Anderson, A.K. & Smith, E.E. (2007). Positive affect increases the breadth of attentional selection. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 104, 383–388
- Romano, J. (1992). Psychoeducational interventions for stress management and well-being. *Journal of Counseling & Development*, 71, 199-202.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9, 1-28.

Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2002). Flourishing under fire: Resilience as a prototype of challenged thriving. In C. L. M. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

Ruscheinsky, A. (2002). *A Educação ambiental, abordagens múltiplas*. Porto Alegre: Artmed.

Sachs, J. (2012). Chapter 1: Introduction. In J. F. Helliwell, R. Layard, & J. Sachs (Eds.), *World happiness report*, pp. 2-9. New York: The Earth Institute, Columbia University.

Savan, A. (1999). The effect of background music on learning. *Psychology of Music*, 27, 138-146.

Scales, P. C., Benson, P. L., Leffert, N., & Blyth, D. A. (2000). Contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4, 27-46.

Schellenberg, E.G., Nakata, T., Hunter, P.G., & Tamoto, S. (2007). Exposure to music and cognitive performance: Tests of children and adults. *Psychology of Music*, 35 (1), 5-19.

Schmidt, J., Shernoff, D., & Csikszentmihalyi, M. (2007). Individual and situational factors related to the experience of flow in adolescence: a multilevel approach. In A. D. Ong & M. Dulmen (Eds.), *Handbook of methods in positive psychology*, (pp. 542-558). England: Oxford University Press.

Schmidt, A. & Trainor, J. (2001). Frontal brain electrical activity (EEG) distinguishes valence and intensity of musical emotions. *Cognition and Emotion*, 15, 487-500.

Schwartz, B., & Sharpe, K. (2006). Practical wisdom: Aristotle meets positive psychology. *Journal of Happiness Studies*, 7 (3), 377-395.

Schwartz, R.M. (1997). Consider the simple screw: Cognitive science, quality improvement, and psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 970-983.

Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and content of human values? *Journal of Social Issues*, 50 (4), 19-45.

- Schweinle, A., Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2006). Striking the right balance: Students' motivation and affect in elementary mathematics. *Journal of Educational Research*, 99, 271-293.
- Scott, T. (1970). The use of music reduce hyperactivity in children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 4, 677-680.
- Scott, C. L. (1999). Teachers' biases toward creative children. *Criativity Research Journal*, 12, 321-337.
- Seligman, M. E. P. (1995). *The optimistic child*. Boston: Oughton Mifflin Company.
- Seligman, M. E. P. (2002a). *Authentic happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillments*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2002b). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*, (pp. 3-9). New York: Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P. (2008). Positive education and the new prosperity: Australia's edge. *Education Today*. Retirado em 20 de agosto de 2011 de <http://www.minniscomms.com.au/educationtoday/articles.php?articleid=148>.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: a new understanding of happiness and well-being and how to achieve them*. London : Nicholas Brealey Publishing.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: an introduction*. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R.M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education* (35) 3, 293-311.
- Seligman, M. E. P., Park, A. & Steen, T. (2006). A balanced psychology and a full life. In F. A. Huppert, N. Baylis & Keverne. *The science of well-being*, (pp 285-304). New York : Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P., Stenn, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*, 60 (5), 410-421.



Senge, P. (2012). Creating the schools of the future: Education for a sustainable society. *Solutions*, 3. Recuperado em abril de 2013, de <http://www.thesolutionsjournal.com/node/1116>.

Sheldon, K., & Lyubomirsky, S. (2006). How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves. *Journal of Positive Psychology*, 1, 73-82.

Sherhoff, D. (2001). *The experience of student engagement in school classrooms: A phenomenological perspective*. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.

Sherhoff, D., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Cultivating engaged learners and optimal learning environments. In R. Gilman, S. Huebner, M. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools*, (pp.131-145). New York: Routledge.

Sherhoff, D., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Sherhoff, E. (2003). Student engagement in school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18, 158-176.

Sherhoff, D, & Hoogstra, L. (2001). Continuing motivation beyond high school classroom. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 93, 73-87.

Simonton, D. K. (2002). Creativity. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*, (pp. 189-210). New York: Oxford University Press.

Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology: In Session*, 65, 467-487.

Singer, B., & Ryff, C. (1999). Hierarchies of life histories and associated health risks. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 896, 96-115.

Snyder, C. R. (Ed.). (2000). *Handbook of hope*. New York : Free Press.

Snyder, C. R., & Lopez, S. (Eds.).(2002). *Handbook of positive psychology*. New York : Oxford University Press.

Snyder, C. R., Rand, K. L., & Sigmon, D.R. (2002). Hope theory : A member of the positive psychology family. In C.R. Snyder and S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*, (pp. 257-276). New York : Oxford University Press.

Sousa, R. & Oliveira, R. (2013). *Uma Horta para aprender ciência*. Lisboa: Edição Ciência Viva.

Sprafkin, J. H., Liebert, R. M., & Poulos, R. W. (1975). Effects of prosocial televised example on children's helping. *Journal of Experimental Child Psychology*, 20, 119-126.

Stewart, R.J. (1999). *Música e psique - as formas musicais e os estados alterados de consciência*. São Paulo: Cultrix.

Stueck, M., & Gloeckner, N. (2005). Yoga for children in the mirror of the science: working spectrum and practice fields of the training of relaxation with elements of yoga for children. *Early Child Development and Care*, 175 (4), 371-377.

Tangney, J. P. (2002). Humility. In C.R. Snyder, & S. Lopez, (Eds), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 411-419). New York: Oxford University Press.

The Earth Institute, Columbia University. Recuperado em abril, 2013, de <http://www.earth.columbia.edu/sitefiles/file/Sachs%20Writing/2012/World%20Happiness%20Report.pdf>

Thinley, J. Y. (2012). Sustainability and happiness: A development philosophy for Bhutan and the world, *Solutions*, 3. Recuperado em maio de 2013, de <http://www.thesolutionsjournal.com/node/1121>

Trindade, O., Sposito, G. & Belo, L. (2010). Bruxism treatment with art therapy: Are results sustainable? *Brazilian Journal of Oral Sciences*, 9 (2), 142-332.

Turner, J. C., & Meyer, D. K. (2004). A classroom perspective on the principle of moderate challenge in mathematics. *Journal of Education Research*, 97, 311-318

Turner, J. C., Meyer, D.K., Cox, K. E., Logan, C., DiCintio, M., & Thomas, C. T. (1998). Creating contexts for involvement in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 90, 730-745.

UNESCO (2000) – *The Earth Charter - promoting change for a sustainable future*. Recuperado em agosto 2011, de [http://www.unesco.org/education/tlsf/TLSF/theme\\_a/mod02/uncom02t05s01htm](http://www.unesco.org/education/tlsf/TLSF/theme_a/mod02/uncom02t05s01htm)

Unesco (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014 – International Implementation Scheme*. UNESCO Education Sector.

Unesco (2012). *The Future We Want*. New York. Recuperado em maio de 2013 de: <http://www.uncsd2012.org/thefuturewewant.html>.

Ura, K., Alkire, S., & Zangmo, T. (2012). Case Study: Bhutan Gross National Happiness and the GNH Index. In J. F. Helliwell, R. Layard, & J. Sachs (Eds.), *World Happiness Report* (pp. 108-148). New York: The Earth Institute, Columbia University.

Varjas, K., Mahan, W., Meyers, J. Birckbichler, L., Lopp, G., & Dew, B. (2006). Assessing school climate among sexual minority high school youth. *Journal of GLBT Issues in Counseling*, 1 (3), 49-75.

Varjas, K., Meyers, J., Bellmoff, L., Kim, S., Boudreault, A., Lopp, G., Webb, K., Wells, L., Cutts, H., & Deming, L. (2007). *Glenwood bullying intervention project curriculum year 2* (Prepared for the Glenwood Academy). Atlanta, GA: Center for Research on School Safety, School Climate, and Classroom Management, Georgia State University.

Vázquez, C. (2006). La psicología positiva en perspectiva. *Papeles del Psicólogo*, 27, 1-2.

Vázquez, C. (2009). La ciencia del bienestar psicológico. In C. Vázquez & G. Hervás, (Coords.), *La ciencia del bienestar: fundamentos de una psicología positiva*, (pp.13-46). Madrid: Alianza Editorial.

Vásquez, C. & Hervaz, G. (Coords). (2009). *La ciencia del bienestar: fundamentos de una psicología positiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Verducci, S., & Gardner, H. (2006). Good work: its nature, its nurture. In F.A. Huppert, N. Baylis, & B. Keverne. *The science of well-being* (2nd Ed.), (pp.343-360). New York: Oxford University Press.

Vigotsky L. (1998) *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6a ed). São Paulo: Martins Fontes.

Walker, L.J., & Pitts, R. C. (1998). Naturalistic conceptions of moral maturity. *Developmental Psychology*, 34, 403-419.

Watts, R. (2005). Attitudes to making art in the primary school. *International Journal of Art & Design Education* 24, 243-253.

Weil, P. (1993). *A Arte de viver em paz*. São Paulo: Editora Gente.

Weissberg, R. P., & Greenberg, M. T. (1997). School and community competence-enhancement and prevention programs. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology*, (pp. 877-954). New York: Wiley.

Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68, 1198-1209.

Whitney, D., & Trosten-Bloom (2003). *The power of appreciative Inquiry: a practical guide to positive change*. S. Francisco: Berrett- Koehler Publishers, Inc.

Ziv, N., Chaim, B. & Itamar, O. (2011). The effect of positive music and dispositional hope on state hope and affect. *Psychology of Music*, 1 (39) 3-17.